

APLICACIÓN DE UN MODELO INTERESTRUCTURANTE EN EL PROGRAMA DE
LECTURA, ESCRITURA Y ARGUMENTACIÓN I, Y II DE LA UNIVERSIDAD EL
BOSQUE

Trabajo para optar al título de
Licenciado en Filosofía

Modalidad: Sistematización de experiencia pedagógica

Presentado por
Jair Felipe Nova Posada
Cód.: 2012232021

Director
Víctor Espinosa

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C.
2017

Resumen

El siguiente texto es fruto de una investigación realizada en la Universidad El Bosque entre los años 2015 y 2016, a partir de unas prácticas realizadas en los cursos de Lectura, Escritura y Argumentación (LEA I y II). El principal objetivo es hacer evidentes los inconvenientes que surgieron a partir de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estas asignaturas, esto es, los problemas que surgen entre la relación que se debe establecer entre *heteronomía* y *autonomía* en el marco del desarrollo de habilidades de lecto-escritura y argumentación. Lo anterior con base en la propuesta teórica que se hace en *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*, en el apartado *El Aprendizaje Basado en Problemas* de Germán Hernández, con el propósito de darles solución a través de recursos metódicos, provisionalmente debemos esclarecer la relación conceptual que hay entre metódica o recurso metódico¹ y didáctica.

Didáctica la podemos entender como: “el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (Klafki, 1991/s.f., p.86), en ese sentido esta es el concepto general que engloba algunas disciplinas, entre las que podemos encontrar la metódica que es “Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica” (Klafki, 1991/s.f., p.87), en ese sentido el punto de vista que nos ofrece la disciplina es la relación entre las preguntas ¿cómo se debe enseñar? Y ¿cómo se puede aprender?, de modo que teniendo esto en mente la propuesta busca reconciliar estos dos procesos que son propios del acto educativo, esto a través de recursos metódicos, que evaluamos a la luz de las posibilidades que ofrecen para su implementación en ABP.

El *moot court* y la escritura creativa en tal caso son recursos metódicos, los resultados que arrojó la implementación de estos recursos fueron que *moot court* no ofrece todos los elementos que se requieren en un enfoque interestructurante como el que se propone en el

¹ Son todas aquellas herramientas que se pueden emplear para hacer dinámica una clase, como lo son los mentefactos, mapas de rutas, esquemas conceptuales, incluso juegos enfocados a convertir ideas en habilidades.

apartado “Marco Teórico”², mientras que la escritura creativa sí, y en mayor medida tratándose de la postura que planteamos de ABP. La redacción a lo largo del texto es de tipo narrativa, dado que algunos de los resultados que arrojó la escritura creativa se convirtieron en una crítica a los cánones académicos para la enseñanza y elaboración filosófica-pedagógica, de modo que el uso de primera y segunda persona obedece a un asunto de coherencia con los resultados que se obtuvieron. Esta crítica en resumen busca que haya una ampliación de los modos en los que se acepta escribir en la academia, es decir, buscamos que un texto basado en imágenes, el cuento, la novela pensada, la novela filosófica, y los diferentes modos de expresión de ideas, sean reconocidos y empleados en Derecho y Filosofía. Empero este fue uno de los resultados que obtuvimos pero hay más que se mencionarán en el cuerpo del texto.

En suma la pregunta ¿Qué problemas surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación en estudiantes de primeros semestres de Filosofía y Derecho, y cómo es posible solucionarlos? Trata de poner en relación dos cosas principalmente, que se interrelacionan conceptualmente, a saber: ¿Cómo se debe enseñar? Y ¿cómo se puede aprender? A su vez estas preguntas se deben poner en diálogo con los conceptos de *autonomía* y *heteronomía*, dada la conceptualización que vamos a hacer a través de la escuela interestructurante³, en síntesis *autonomía* se entiende como el proceso de auto-regulación que puede desarrollar el individuo, y *heteronomía* es el proceso de regulación exterior, los dos siempre en relación con el acto educativo⁴.

El texto se divide en cuatro partes –temáticamente hablando–: la primera va desde “Planteamiento del Problema” hasta “Metodología” allí expongo todo el acervo teórico que fue necesario implementar en las prácticas. La segunda corresponde al apartado “Investigación-práctica” en donde hago alusión a mi primer semestre de prácticas, también qué problemas ofreció, describo la planeación de las actividades y la posible solución a

² Con esto quiero decir que el recurso Moot Court, no cumplió con todos los criterios conceptuales que establecimos para la asignatura.

³ Por lo pronto podemos decir que la escuela interestructurante pone en diálogo estos dos conceptos.

⁴ Con esto tratamos de excluir el uso primitivo o común del término.

esos problemas. La tercera va desde “Investigación-intervención” hasta “Implementación de ABP e Intervención con Escritura Creativa” allí hago la descripción de los dos recursos metodológicos empleados, sus falencias y sus alcances para la resolución de los problemas. Y la cuarta parte son los “Anexos” en donde me pareció necesario hacer un análisis de los diarios de campo, empero no están todos adjuntos, sólo aquellos que pueden ser útiles para sustentar las afirmaciones del presente escrito, y están divididos consecuentemente con cada una de las etapas ya mencionadas.

Por último uso la metodología que se emplea en *La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador* de Gilberto Aranguren Peraza dado que hay similitudes entre la investigación que este autor hace ahí y la presente investigación, así que emplear el método de sistematización allí esbozado, hace posible que la presente sistematización arroje los resultados deseados.

Palabras clave

Autonomía, heteronomía, interestructurante, aprender y aprehender

Abstract

The following text is the result of an investigation carried out at the El Bosque University between 2015 and 2016, based on practices carried out in the Reading, Writing and Argumentation courses (LEA I and II). The main objective is to make evident the inconveniences that arose from the implementation of Problem Based Learning (PBL) in these subjects, that is, the problems that arise between the relationship that must be established between heteronomy and autonomy within the framework of development of literacy and argumentation skills. The foregoing, based on the theoretical proposal made in Pedagogical and Contemporary Didactic Approaches, in the section on Problem-Based Learning by Germán Hernández, with the purpose of solving them through methodical resources, provisionally we must clarify the conceptual relationship that exists between methodical or methodical and didactic resource.

Didactics can be understood as: "the total complex of decisions, presuppositions, foundations and decision processes on all aspects of teaching" (Klafki, 1991 / sf, p.86), in this sense this is the general concept that includes some disciplines, among which we can find the method that is "The forms of organization and realization (where the relationship between teaching and learning processes should be understood as an interaction relationship). This is the perspective of the methodical "(Klafki, 1991 / s.f., P.87), in that sense the point of view offered by the discipline is the relationship between the questions, how should it be taught? And how can we learn? So, keeping this in mind, the proposal seeks to reconcile these two processes that are specific to the educational act, this through methodical resources, which we evaluate in the light of the possibilities they offer for their implementation in ABP.

The moot court and the creative writing in such case are methodical resources, the results that the implementation of these resources showed were that moot court does not offer all the elements that are required in an interestructurante approach like the one proposed in the section "Theoretical Framework", while the creative writing itself, and to a greater extent dealing with the position that we propose of ABP. The wording throughout the text is

narrative, given that some of the results of creative writing became a criticism of the academic canons for teaching and philosophical-pedagogical elaboration, so that the use of first and second person obeys a matter of coherence with the results that were obtained. This review in summary seeks to expand the ways in which it is accepted to write in the academy, that is, we seek that a text based on images, the story, the thought novel, the philosophical novel, and the different modes of expression of ideas, be recognized and employed in Law and Philosophy. However, this was one of the results we obtained but there are more that will be mentioned in the body of the text. .

In short, the question: What problems arise from the implementation of an interstructuring pedagogical model in the teaching of reading, writing and argumentation in students of first semesters of Philosophy and Law, and how is it possible to solve them? It tries to relate two things mainly, that interrelate conceptually, namely: How should it be taught? And how can you learn? At the same time these questions must be put in dialogue with the concepts of autonomy and heteronomy, given the conceptualization that we are going to do through the interstructuring school, in synthesis, autonomy is understood as the process of self-regulation that the individual can develop, and heteronomy is the process of external regulation, both always in relation to the educational act.

The text is divided into four parts -mathematically speaking-: the first goes from "Approach of the Problem" to "Methodology" there exposes all the theoretical knowledge that was necessary to implement in the practices. The second corresponds to the section "Practical Investigation" where I refer to my first semester of practices, also what problems offered, I describe the planning of activities and the possible solution to those problems. The third goes from "Investigation-intervention" to "Implementation of PBL and Intervention with Creative Writing" there I describe the two methodical resources used, their shortcomings and their scope for problem solving. And the fourth part is the "Annexes" where it seemed necessary to me to make an analysis of the field journals, however they are not all attached, only those that can be useful to support the affirmations of the present writing, and are divided consequently with each one of the stages already mentioned. Finally, I use the methodology used in the systematizing action research as an intervention strategy and

teacher training in his role as researcher Gilberto Aranguren Peraza given that there are similarities between the research that this author does there and the present investigation, so to use the systematization method outlined here, makes possible that the present systematization yields the desired results.

Key words


Autonomy, heteronomy, interstructurant, to learn and apprehend.

A Dios, mi motor.

A Robinson Vargas, mi mayor apoyo y mentor en el camino al conocimiento.

Agradecimientos


Primero quiero mencionar a Sebastián Bermúdez, Sebastián Ardila, especialmente a Felipe Urrego –que leyó el documento–, Alejandro Ospina, Julieth Guerrero y Mabel López que hicieron parte de mi proceso como practicante en la Universidad El Bosque, que aportaron todo su conocimiento y amistad, sin quienes este trabajo no hubiera sido posible. También quiero agradecer a mi familia que fue una parte fundamental en mi carrera, apoyándome emocional, espiritual y financieramente. A Joel Nova que me instó a perseguir mi sueño de estudiar filosofía, por ser mi apoyo, guía y que más que ser mi papá es mi amigo, a María Antonia Posada, que aunque quería que me dedicara a otra cosa, me apoyó incondicionalmente, a la que le debo su fiel amor. Por supuesto a Víctor Espinosa que tuvo la disposición de ser mi tutor, haciéndome comentarios acertados. Por último a Juan Pablo Sánchez, que también fue parte de mi proceso de práctica, pero al que quiero referir un especial agradecimiento, porque cambió mi perspectiva de la enseñanza y me demostró que una idea tan simple, como lo es usar herramientas con las que se sientan identificados los “chinos” –como lo diría él– puede producir un aprendizaje real en ellos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aplicación de un Modelo Interestructurante en el Programa de Lectura, Escritura y Argumentación I y II de la Universidad El Bosque
Autor(es)	Nova Posada, Jair Felipe
Director	Galán Espinosa, Víctor Eligio
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, p. 78.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	AUTONOMÍA, HETERONOMÍA, INTERESTRUCTURANTE, ABP, APRENDER.

2. Descripción
<p>El siguiente texto es fruto de una investigación realizada en la Universidad El Bosque entre los años 2015 y 2016, a partir de unas prácticas realizadas en los cursos de Lectura, Escritura y Argumentación (LEA I y II). El principal objetivo es hacer evidentes los inconvenientes que surgieron a partir de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estas asignaturas, esto es, los problemas que surgen entre la relación que se debe establecer entre heteronomía y autonomía en el marco del desarrollo de habilidades de lecto-escritura y argumentación. Lo anterior con base en la propuesta teórica que se hace en Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas, en el apartado El Aprendizaje Basado en Problemas de Germán Hernández, con el propósito de darles solución a través de recursos metódicos.</p> <p>El moot court y la escritura creativa en tal caso son recursos metódicos, los resultados que arrojó la implementación de estos recursos fueron que <i>moot court</i> no ofrece todos los elementos que se requiere en un enfoque interestructurante como el que se propone en el apartado “Marco Teórico”, mientras que la escritura creativa sí, y en mayor medida tratándose de la postura que planteamos de ABP. La redacción a lo largo del texto es de tipo narrativa, dado que algunos de los resultados que arrojó la escritura creativa se convirtieron en una crítica a los cánones académicos para la enseñanza y elaboración filosófica-pedagógica, de modo que el uso de primera y segunda persona obedece a un asunto de coherencia con los resultados que se obtuvieron. Esta crítica en resumen busca que haya una ampliación de los modos en los que se acepta escribir en la academia, es decir, buscamos que un texto basado en imágenes, el cuento, la novela pensada, la novela filosófica, y los diferentes modos de expresión de ideas, sean reconocidos y empleados en Derecho y Filosofía. Empero este fue uno de los resultados que obtuvimos pero hay más que se mencionarán en el cuerpo del texto. En suma la pregunta ¿Qué problemas surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación en estudiantes de primeros semestres de Filosofía y Derecho, y cómo es posible solucionarlos? Trata de poner en relación dos cosas principalmente, que se interrelacionan conceptualmente, a saber: ¿Cómo se debe enseñar? Y ¿cómo se puede aprender? A su vez estas preguntas se deben poner en diálogo con los conceptos de autonomía y heteronomía, dada la conceptualización que vamos a hacer a través de la escuela interestructurante, en síntesis autonomía se entiende como el proceso de auto-regulación que puede desarrollar el individuo, y heteronomía es el proceso de regulación exterior, los dos siempre en relación con el acto educativo.</p>

3. Fuentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5

- Aranguren Peraza, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de Pedagogía, 28(82), 173-195. Recuperado en 13 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&tlng=es.
- Adoumeh Coconas, N. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. SAPIENS, 14(1), 23-40. Recuperado en 25 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152013000100003&lng=es&tlng=es.
- Arciniegas, M. M. (2014). Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía infantil de Unipanamericana. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Badiou, A. (s.f.). Elogio del amor (Alejandro Arozamena, trad). flammariion (obra original s. f.).
- Caballero, D. S. (22 de 02 de 2015). Rebelión contra la 'dictadura' de las notas en clase. El Diario. Recuperado de El Diario: http://www.eldiario.es/sociedad/fin-notas-clase_0_358714359.html.
- Círculo de Lectores, (1993). Gran Enciclopedia Ilustrada Círculo (Vol. 6, p. 1733-2080), Bogotá, Colombia: Printer Latinoamericana.
- Dewey, J. (2010). Experiencia y Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Di Giorgi, L. H. y Bejarano, Á. R. (08 de 2015). Programa Lea I. Programa Lea I. Bogotá, Colombia.
- Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- Gossain, J. (28 de 02 de 2014). ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? El tiempo. Recuperado de El tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>
- Gutiérrez, O. (2003). Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje.
- Hernández, G. El Aprendizaje Basado en Problemas. En el texto: (Hernández, 2007). Bibliografía: Hernández, G. (2007). El Aprendizaje Basado en Problemas. En: M. Zubiría, ed., Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas, 1st ed. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, pp.87-118.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodologías de Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Klafki, W. (1991). Sobre la Relación entre Didáctica y Metódica, (Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja trad.). Revista Educación y Pedagogía, volumen 5, p. 85-108. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../14741>
- Kundera, M. (2000). El libro de los amores ridículos. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Leontini, G. d. (s.f.). Encomio a Helena. Perú: Curso de Argumentación Jurídica.
- Martínez, M. Á. (2010). Filosofía y novela: ¿un matrimonio aburrido? las novelas filosóficas desde Milán Kundera. XLVII Congreso de Filosofía Joven. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://congresos.um.es/filosofiajoven/filosofiajoven2010/schedConf/presentations>.
- Nietzsche, F. (s.f.). Así Habló Zaratustra. Madrid: Alianza Editorial.
- Not, L. (1983). Las Pedagogías del Conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pensieri, G. d. (1997). Giardino dei Pensieri. Recuperado el 28 de 10 de 2015, de Giardino dei Pensieri: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/clasificacion-1.htm#FICHA N. 1.1>
- Rojas, E. (2000). El hombre light. Buenos Aires: Planeta.
- Samper, M. d. (2007). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Colombia: FIPC.
- Semana. (26 de 12 de 1994). Obtenido de Semana: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/un-colegio-notas-ni-tareas/24424-3>
- Spinoza, B. (2000). Ética demostrada según el orden geométrico. Madrid: Trotta.
- Washington, D. (Dirección). (2007). El Gran Debate [Película].
- Weston, A. (1998). Las Claves de la Argumentación. Barcelona: Ariel S.A.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5

- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Obtenido de Ministerio de Educación:
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

4. Contenidos

Los contenidos en el texto se corresponden con los objetivos planteados, de modo que son:

los objetivos que buscamos alcanzar en el desarrollo de las diferentes partes del texto, el objetivo general está presente de forma transversal en todo el escrito, mientras que los específicos corresponden a partes concretas del mismo.

1. General

- Identificar los problemas que surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación para estudiantes de primeros semestres de los programas de Derecho y Filosofía de la Universidad El Bosque.

2. Específicos


- Comprender los alcances y limitaciones de los modelos de enseñanza autoestructurantes y heteroestructurantes en la implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura, escritura y argumentación.
- Exponer los problemas pedagógicos que surgen de la ausencia de recursos metódicos y formativos en procesos de enseñanza de lectoescritura.
- Describir si son importantes o no los recursos metódicos, moot court y escritura creativa en la fundamentación de habilidades básicas de lectura, escritura y argumentación en programas universitarios.
- Reconocer la importancia de la sistematización de experiencias en el desarrollo de procesos pedagógicos, eficaces, oportunos y pertinentes en estudiantes de primeros semestres en programas de Derecho y Filosofía.

5. Metodología

En Metodología de la Investigación Cualitativa Olabuenaga (2003) describe la investigación cualitativa mostrando sus características más generales: 1) Está enfocada a describir sucesos particulares de una cultura, 2) El investigador hace sus observaciones siendo un miembro (insider) dentro de la comunidad que investiga y 3) Obtiene datos subjetivos, que se obtienen a partir del análisis subjetivo de las observaciones realizadas (p. 10).

La investigación cualitativa asimismo permite un tipo de acción indagatoria que “se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ y no siempre la secuencia es la misma” (p. 7), que fue lo que sucedió en la presente investigación. Este tipo de enfoque de investigación al ser más flexible, posibilita la variabilidad de las diferentes etapas, lo que le permite adaptarse a las situaciones y contingencias sociales con mayor facilidad. En otras palabras debido a que la recolección de muestras y su análisis fue simultaneo, este tipo de metodología se hace más útil, empero es importante señalar que esta es la propuesta investigativa que se promueve desde los lineamientos de la licenciatura, pero la presente investigación se fundó en una de sus variables, a saber la investigación-acción.

Peraza (2007) afirma: “El sistema diseñado de Investigación-Acción sistematizadora involucra, en forma secuencial, cuatro fases: la exploración, la planificación, la experimentación y la sistematización del proceso.” (p. 182) fases con las que se cumple en los diferentes momentos de la práctica, por ejemplo en

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 5

el apartado “Investigación-práctica” se muestra la exploración que se hizo y la planificación para que en “Investigación-intervención con moot court” se hiciera la experimentación y otra planificación, porque en el “Implementación de ABP e intervención con escritura creativa” se trata de emplear una solución más adecuada a los problemas encontrados en las dos primeras fases de práctica.


De manera sucinta podemos definir los cuatro momentos así: la exploración se subdivide en varias etapas, por un lado se necesita de una observación que dé lugar para la identificación de conflictos dentro de la clase, ya sean de tipo cognitivos, metodológicos e incluso burocráticos, para luego describir los fenómenos, empleando teorías o disertaciones, para así poder dar una explicación de ellos (hay que aclarar que en esta fase se proponen los diarios de campo como una parte de ella, no obstante estos se encuentran en la sección de “Anexos” porque de ponerlos en cuerpo de la investigación, entorpecerían su lectura debido a su extensión). El segundo momento es “la fase de planificación del proceso” (Peraza, 2007, p. 183, énfasis añadido) en donde se hace una categorización de los problemas con relación a alguna teoría que guía la toma de acciones, allí también se formula los posibles recursos metódicos, la población a los que se van a dirigir, el posible currículo, los objetivos, etc., que nos lleva a la tercer etapa la de experimentación en donde se ejecuta la segunda fase, asimismo en esta fase se emplean herramientas que permitan llevar un control sobre los avances que se hagan, la herramienta que empleé fue hacer una análisis minucioso de cada una de las actividades realizadas, estas se encuentran en la sección “Anexos” del tercer semestre, que desde mi punto de vista ofrecen un aporte muy valioso de la investigación para el campo de la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación.

6. Conclusiones

Es necesario destacar los hallazgos que hice a propósito de fortalecer la teoría de la escuela interestructurante, ya que estos son parte fundamental de la presente tesis. Para tal fin me permito hacer una breve recapitulación de las dos grandes vertientes de la escuela interestructurante, en primer término decimos que una vertiente es interestructurante-funcional cuando su objetivo es dotar al individuo de operaciones mentales que propendan a dar solución a problemas de la vida práctica, este tipo de operaciones son la inducción, análisis, etc. Que emplean recursos tales como mentefactos, esquemas, mapas conceptuales, diagramas, tendientes a fortalecer la capacidad del individuo de adaptarse y adaptar su realidad de una manera significativa. Dejando de lado la idea de una comprensión meramente teórica del mundo, es decir, si se está tratando de educar a un individuo para que tenga las habilidades para desenvolverse en su entorno de una manera eficaz, el plano teórico queda relegado, aunque no desechado, para darle mayor prioridad a los recursos (en este caso operaciones mentales) que propendan a la solución de problemas vivenciales.

El ABP desde la perspectiva que planteé en la tesis, se anticipa a la multiplicidad de variables en el surgimiento y resolución de los problemas vitales a los que se enfrentaron los estudiantes, no planteando una perspectiva de solución, como se suele hacer en materias duras como matemáticas, química, etc. Sino tratando de desarrollar en cada estudiante los procesos mentales capaces de dar solución a esos problemas en situaciones reales, así “La vida cotidiana, cualquier área del quehacer humano, está llena de problemas. Situaciones que nos piden tomar acciones con el fin de conseguir un resultado. Situaciones que no están estructuradas en torno a un eje temático.” (Hernández en Zubiría, 2007, p. 95), lo cual nos arroja dos resultados diferentes, primero que a través de la implementación de ABP, se pueden dar solución a problemas vitales con relación a la Filosofía y al Derecho, lo cual es bastante disiente dado que ABP expande de ese modo las posibilidades de su implementación. Y dos que los recursos metódicos que se pueden emplear son de diversa índole, dado que no nos abstuvimos de experimentar con ejercicios con imágenes, aforismo, cuento filosófico, poesía, cuento, novela filosófica, novela pensada, etc.

Se expresaron las dificultades y alcances que puede llegar a tener la implementación de ABP para la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5	

enseñanza de la lectura, escritura y argumentación, de lo cual se puede concluir que las ventajas de este enfoque con las directrices que se implementaron en él son mayores que las desventajas. Por ello este enfoque sirve para desarrollar las mentadas habilidades siempre que se haga uso de recursos metódicos que respondan a las exigencias que hace, hablese por ejemplo de tolerancia a fallar, motivación, rol autónomo del estudiante, desarrollo de problemas vivenciales, solución a esos problemas, etc. En otras palabras hay que identificar recursos metódicos que tiendan a responder con esos lineamientos, para así poderlos emplear de manera efectiva en este enfoque.

Por su parte la sistematización permitió hacer un análisis de las dificultades que hubo en primer semestre, es decir, de algún modo ese primer semestre logró ser una fase exploratoria como lo exigen las fases que propone Peraza, así las cosas para el segundo semestre fue posible establecer un plan de acción enfocado en darle un mayor peso al recurso metódico, dando cuenta así de su relación con el ABP, que como vimos, así lo exige. En segundo semestre fue posible notar gracias a la sistematización que si bien el recurso metódico empleado logró conectar más con el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, no logró establecer vínculos efectivos con las necesidades vitales de ellos. Y por último gracias a ella fue posible identificar que en tercer semestre sí fue posible establecer el vínculo con esas necesidades.

La ausencia de recurso metódico no permite el desarrollo real y a largo plazo de habilidades de argumentación oral y escrita, pues en primer semestre fue posible evidenciar que los estudiantes carecieron de un interés real por la materia, es decir, esa "motivación" que promueve el ABP estuvo ausente, lo cual deriva en un olvido de la misma. Reconozco por tanto que es recurrente que los estudiantes sean capaces de responder a las exigencias de una materia determinada sin que por ello adquieran un conocimiento efectivo, pues es bastante fácil escuchar frases como "después de vacaciones no recuerdo ni sumar, ni restar" lo que resulta bastante jocoso por su reducción al absurdo, pero que muestra una realidad repetitiva en los estudiantes, ¿acaso puedo recordar por lo menos el 25% de lo que aprendí en bachillerato? A lo que puedo responder con un rotundo ¡No!, y esto también sucede en los ámbitos de educación superior. Por ello fue un objetivo para el segundo semestre cortar con este problema a través del recurso metódico moot court, con éste se buscó que los estudiantes fueran autónomos en su proceso de aprendizaje, esto a través de la búsqueda que tenían que hacer cada uno de los argumentos que les permitieran sustentar sus posiciones, asimismo esas posiciones les permitieron apropiarse de su problema como algo más personal, dado que a nadie le gusta sentir que ha perdido una discusión en algo que le interesa, hablese de política, religión, deportes, etc., lo cual desarrolló en ellos habilidades que son útiles en varios ámbitos de su vida personal y no sólo académica. Por otra parte con este recurso se buscó que se sumergieran en su campo laboral más próximo, que por lo general es en el ámbito de un juzgado, esto responde a la relación entre contenido y práctica que postula el ABP, como también de su resolución dentro de un aula de clase. También se buscó con este recurso interesar al estudiante mediante dinámicas novedosas que le demostraran que el espacio del aula no siempre es aburrido, con esto quiero decir que la monotonía de los espacios educativos tiende a desconocer que los implicados en él piensan, sienten, crean, etc., y que todas estas contingencias deben ser consideradas para buscar un aprendizaje real.

Elaborado por:	Nova Posada, Jair Felipe
Revisado por:	Galán Espinosa, Víctor Eligio

Fecha de elaboración del Resumen:	20	02	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Agradecimientos	10
Introducción	4
1. Planteamiento del problema	10
2. Justificación	14
3. Objetivos	20
3.1. General	20
3.2. Específicos	20
4. Marco teórico	21
4.1. La escuela contemporánea	21
4.2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	26
4.3. Didáctica en ABP	30
5. Metodología	32
5.1. La investigación-acción	35
5.1.1. Sistematización	36
6. Momento uno: investigación-práctica	38
6.1. Descripción del curso	38
6.2. Planeación de las actividades	39
6.3. Análisis de las actividades	40
6.4. Problemas administrativos y pedagógicos	45
6.5. La necesidad de una escuela interestructurante	48
7. Momento dos: investigación-intervención <i>moot court</i>	50
7.1. Implementación del moot court	50
7.2. Planeación de las actividades	52
7.3. Problemas pedagógicos encontrados	52
8. Momento tres: implementación de ABP e intervención con escritura creativa	58
8.1 Plan de operaciones	61
8.2. Diseño metodológico	61
8.3. Análisis de las actividades	62
	1

9. Conclusiones	64
10. Anexos	69
10.1. Actividades primer semestre	69
10.1.1. <i>Semana uno (sesiones seis y siete, Lea I)</i>	69
10.1.2. <i>Semana tres (sesiones diez y once, Lea I)</i>	69
10.1.3. <i>Semana cuatro (sesiones doce y trece, Lea I)</i>	70
10.1.4 <i>Semana cinco (tutorías, Lea II)</i>	70
10.1.5. <i>Semana cinco (sesiones catorce y quince, Lea I)</i>	70
10.1.6. <i>Semana seis (tutorías Lea II)</i>	71
10.1.7. <i>Semana ocho (sesiones dieciséis y diecisiete Lea I)</i>	71
10.1.8. <i>Semana nueve (sesiones dieciocho y diecinueve Lea I)</i>	71
10.1.9. <i>Semana diez (sesiones veinte y veintiuno Lea I)</i>	72
10.1.10. <i>Semana once (sesiones veintidós y veintitrés Lea I)</i>	72
10.1.11. <i>Semana doce (sesiones veinticuatro y veinticinco Lea I)</i>	73
10.2 Actividades segundo semestre	73
10.2.1. Diagramación de argumentos – 15 de febrero	73
10.2.2. Diagramación de argumentos propios – 22 de febrero	73
10.3. Preparación para el moot court	74
10.4. Ejecución del Moot court	80
10.5. Actividades tercer semestre (escritura creativa)	81
10.5.1. Sesión tres (“Sobre la lectura” en Estanislao Zuleta)	81
10.5.2. Sesión 4 (“Del leer y el escribir” Nietzsche)	82
10.5.3. Sesión 5 (“Filosofía y novela: ¿un matrimonio aburrido?”)	83
10.5.4. Sesión 6 (“El falso autoestop” Milán Kundera)	84
10.5.5. Sesión 7 (retoma de los ejercicios con imágenes)	86
10.5.6. Sesión 8 (criterios de evaluación)	87
10.5.7. Reunión	89
10.5.8. Sesión 10 (planteamiento del problema)	91
10.5.9. Sesión 11 (lectura de autores y taller)	92
10.5.10. Sesión 12	93

10.5.11. Sesión 13	94
10.5.12. Sesión 14	94
Bibliografía	98

Introducción

¿Cuántos no llegaron a asociar el proceso de aprender con el fastidio y el cansancio? ¿Cuántos no encontraron que aprendieron de un modo tan ajeno a las situaciones de la vida exterior a la escuela que ésta no les dio poder de control sobre aquellas? ¿Cuántos no asocian los libros con el esfuerzo estúpido que les condicionó para todo menos para una lectura vivaz?

Jhon Dewey (2010, p. 73).

La pretensión teórica que tienen las partes del texto es: en “Planteamiento del problema”, “Justificación” y “Marco Teórico” postulo algunos autores que argumentan acerca de la escuela interestructurante, por qué la llamamos así y las condiciones para su implementación, allí también traigo a colación las principales directrices que plantea el ABP, esto con los planteamientos que hacen Germán Hernández, Miguel de Zubiría, Gilberto Peraza y Nour Coconas. En la sección “Metodología” traigo a colación los teóricos que postula la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la metodología de la investigación cualitativa, para ponerlos en diálogo con la metodología de la investigación-acción desde Gilberto Peraza, ya que ello permite identificar los puntos de intersección y distanciamiento entre los lineamientos que sugiere la Licenciatura y la presente investigación.

En las secciones “Investigación-práctica”, “Investigación-intervención” e “Implementación de ABP e Intervención con escritura creativa” hago un análisis sobre cada uno de los semestres de práctica, teniendo como filtro aquellas clases sobre las que se puede hacer un examen de los conceptos que nos competen, a saber: *autonomía*, *heteronomía* y el punto medio al que denominamos interestructural, interestructurancia e interestructurante⁵. Hacia la parte final en la sección “Conclusiones” hago un breve examen de los problemas y soluciones que encontré a través de la implementación del enfoque ABP, teniendo como principal herramienta metódica la escritura creativa, esto sin desconocer que en el proceso

⁵ Que empleo como concepto, adjetivo y verbo respectivamente.

se emplearon otros recursos metódicos que sin embargo no fueron del todo útiles para cumplir con los requerimientos conceptuales y prácticos que planteamos acerca de ABP.

En la sección “Anexos” adjunto la mayor parte de los diarios de campo, por varios motivos, por un lado la metodología de la investigación acción requiere que los diarios de campo estén presentes, porque ellos son las pruebas que permiten al docente investigador evidenciar los problemas, dificultades y soluciones a los que llegó a través de su ejercicio. Por otra parte son valiosos para aquel profesor que se interese por las dificultades que se le pueden presentar al enseñar lectura, escritura y argumentación en un nivel universitario.

Ahora bien consideremos el ejercicio docente como fuente de información, en el que, si se emplean las herramientas adecuadas lograría conectar la teoría y la práctica, por ello es necesario identificar cuáles pueden llegar a ser esas herramientas que nos permitirían utilizar la información que obtuvimos a través de las prácticas. Uno de los lineamientos que postula la Licenciatura en cuanto a la metodología que se debe emplear en una investigación como la presente, es la metodología de la investigación cualitativa, dado que ella permite al investigador ser partícipe del estudio que va a realizar o está realizando; puntualmente esas herramientas a las que hago referencia son adyacentes a la metodología misma, es decir, dentro del proceso que se desarrolla en una investigación cualitativa encontramos etapas que en sí mismas corresponden a, si se quiere, partes que componen el método, esas partes fungen en muchos casos la función de herramientas.

Para sostener la anterior aseveración, pongamos como ejemplo una de las características que le atribuye Olabuenaga a la metodología de la investigación cualitativa (en su libro homónimo), a saber: la *proximidad*, esta se refiere a la interacción que hay entre el investigador *insider*⁶ y, su objeto de investigación o sus investigados. Se privilegia allí la observación de casos cotidianos, sobre los casos que alteran esa cotidianidad⁷. Pero todavía queda la incógnita sobre cómo es la *proximidad* una herramienta; en su sentido más común una herramienta es “cualquier instrumento destinado a realizar algún trabajo” (Círculo de Lectores, 1993, p. 2005), de modo que si interpretamos la *proximidad* en su dimensión

⁶ En la sección “Metodología” hago una aproximación más precisa a este concepto.

⁷ A lo que a veces se relaciona con la investigación cuantitativa.

práctica, podemos ver que cumple la función de desempeñar un trabajo, este es, posibilitar la recolección directa de datos de la cotidianidad de nuestros estudiados, en este sentido es que entendemos esas herramientas que consideramos adecuadas para la interpretación de la información⁸ obtenida a través de las prácticas.

Por otra parte es necesario tener en cuenta las etapas para la sistematización de la experiencia, según Peraza (2007) se dividen en cuatro partes: exploración, planificación del proceso, experimentación y sistematización. El orden temático que se ha tenido en cuenta para la investigación corresponde a esas etapas, por otra parte en la sección “metodología” hago una descripción de en qué consiste cada etapa y su relación con la investigación cualitativa, se implementa esta metodología dado que sus planteamientos son consistentes con los descritos de la metodología de la investigación-acción⁹.

Es importante señalar varias cosas; por un lado el presente trabajo describe los alcances y limitaciones, a partir de la implementación de ABP en la Universidad El Bosque. Hay que considerar que este modelo de enseñanza corresponde a lo que Zubiría (2007) denomina escuela interestructurante, asimismo ABP es un modelo que –para este autor– es uno de los mayores representantes de la corriente funcional dentro de la escuela interestructurante. En esta escuela hay tres grandes corrientes, estas son: funcional, estructural y existencial, en palabras de Zubiría (2007):

Según qué enseñar, las didácticas contemporáneas se dividen en funcionales, estructurales y existenciales. Las funcionales privilegian enseñar competencias operacionales: habilidades, operaciones, saber hacer; las estructurales privilegian las competencias instrumentales: saberes e instrumentos mentales; las existenciales privilegian la enseñanza de instrumentos y operaciones afectivas. (p.38).

Por lo pronto, sin entrar a definir el resto de vertientes, debemos señalar que ABP es un modelo que se adscribe conceptualmente a la escuela interestructurante y es de tipo funcional. De manera que se hace necesario identificar las características que permiten

⁸ Al producto del análisis de información lo llamaremos *datos*.

⁹ En la sección “Metodología” hago una descripción más profunda de lo que entiendo por “investigación-acción”.

denominar el ABP como tal. La primera característica es que haya *autonomía* por parte de los estudiantes, elemento que se retoma de la escuela activa; y la segunda es que el ejercicio docente tienda a la *heteronomía*, elemento que se retoma de la escuela tradicional¹⁰.

No obstante el acto educativo al que estamos haciendo referencia debe tender a establecer una relación ecléctica entre ambas dinámicas, esto lo podemos ver en algunos pasajes de la obra de Dewey (2010), en donde hace referencia a dos factores clave a propósito de la escuela tradicional y la escuela progresista. Una de las características que podemos resaltar sobre la escuela tradicional es el uso del control social en las dinámicas internas del acto educativo, es decir, a lo que denominamos coerción, represión, fuerza, lo podemos ver como un único conjunto a lo que Dewey llama “control social”. Por otra parte la escuela progresista¹¹ nos ofrece una característica a la que denominaremos “libertad de movimiento”, así: “El error más común sobre la libertad, creo yo es confundirla con la libertad de movimientos o con el aspecto externo o físico de la actividad” (Dewey, 2010, p. 101), este tipo de libertad, por lo tanto, hace referencia a la dimensión externa de la libertad, desconociendo la dimensión interna de ella. Sin entrar en más detalles conceptuales, la relación que estamos estableciendo es: 1) escuela tradicional, control social y *heteronomía*, y 2) escuela activa, libertad de movimientos, *autonomía*. En la sección “Marco Teórico” profundizaremos sobre estos conceptos y sus relaciones.

Con respecto a la idea anterior, se puede decir que las dinámicas dentro de la escuela son consecuencia de la implementación de modelos como los que plantea la escuela tradicional. En Bogotá por ejemplo, según estadísticas oficiales hay 361 colegios del Distrito –tomado de (Secretaría de Educación, 2016, p.19)–, mientras que son menos los colegios con enfoques alternativos (en donde podemos encontrar colegios filiales a los planteamientos de la escuela activa), es decir, de escuelas que priorizan la *autonomía*, por ese motivo fue un reto poder establecer el componente interestructural en las asignaturas LEA I y II.

¹⁰ En la sección marco teórico profundizaremos sobre estos conceptos.

¹¹ Que no es exactamente la escuela activa, como podría parecer, pero guarda muchos símiles con esta escuela.

Aunque existe, por supuesto, un acervo conceptual mucho más amplio de la relación entre *autonomía* y *heteronomía*, estos teóricos son la base fundamental sobre la que se trabajó. No obstante fue posible evidenciar que las dinámicas internas de cada clase hacían de ellas más heterónomas, o más autónomas según como se desarrollara cada una.

Antes de comenzar con el desarrollo del problema, es necesario contextualizar el presente trabajo; este está fundamentado en una práctica docente, realizada en la Universidad El Bosque entre los periodos 2015-2 a 2016-2, lo que representa tres semestres de cambios, y de reestructuraciones a los recursos metódicos propuestos. No obstante el trabajo tiene una directriz concreta, a saber: identificar los problemas que surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación para estudiantes de primeros semestres de Derecho y Filosofía, entre los 17 y 23 años, demostrando que los problemas a los que se hace mención, pudieron ser solucionados con los recursos metódicos *moot court* y escritura creativa.

Para finalizar quiero mencionar que en algunas conversaciones personales con pares, estudiantes de otras carreras e incluso profesores, pude notar que hay una opinión comúnmente difundida de que la tesis se convierte en simplemente un requisito para poderse graduar. Por ello sin tener la pretensión de cambiar el mundo de la pedagogía con la presente tesis, trataré de hacer un aporte real a las prácticas docentes y mostrar una de tantas perspectivas sobre los problemas a la hora de enseñar lectura, escritura y argumentación en educación superior. Por otra parte es un problema recurrente en filosofía que nos abstraigamos de la realidad, sumergiéndonos en problemas meramente teóricos, ya Dewey (2010) lo reconoció y lo vio como una seria dificultad para la filosofía de la educación, dado que para un pragmatista como él, la realidad le da sentido a los problemas y no viceversa. Quiero señalar que se suele menospreciar a la pedagogía, por una suerte de superioridad académica que hay en estas carreras, en donde quienes se ocupan de los problemas pedagógicos son de menor *status*, que quienes se interesan por la filosofía –entendiéndola en su dimensión teórica–. No obstante en la práctica que realicé en la Universidad El Bosque pude evidenciar que la pedagogía ofrece serios problemas teóricos,

logísticos y metodológicos que me instaron a hacer mi investigación a propósito de esas dificultades.

1. Planteamiento del problema

La práctica docente de la Universidad Pedagógica Nacional se divide en cuatro etapas: observación, apoyo a la docencia (docencia dirigida), docencia independiente y sistematización de la experiencia. Hay que tener en cuenta que por las necesidades de la Universidad El Bosque, la primera etapa no se realizó y los dos primeros semestres de práctica correspondieron a la segunda modalidad; en cuanto al tercer semestre, se puede decir que fue un intermedio entre la segunda y la tercera modalidad, porque por razones burocráticas, el profesor titular no podía dejar la clase totalmente a mi cargo, aunque sí pude dirigir algunas sesiones en su totalidad o parcialmente. En los dos primeros semestres la práctica se realizó en los cursos LEA I y LEA II de Derecho, mientras que en el último se realizó en LEA I de Filosofía, en donde pude evidenciar problemas de varias índoles.

En líneas generales los problemas que encontramos los podemos dividir en tres: burocráticos, con respecto a la implementación del modelo ABP y del desarrollo de las habilidades que pretende LEA. Así las cosas podemos hacer algunas sugerencias a propósito del manejo interno que se le puede dar al desarrollo de las prácticas¹², en general tal cosa no nos compete de manera directa en el presente trabajo, ya que el objetivo que perseguimos es demostrar la interrelación entre *autonomía* y *heteronomía*, ya que el supuesto o la tesis que estamos defendiendo es que la relación ecléctica de estos factores permite varias cosas. Por un lado permite llamar al acto educativo interestructural, lo cual es necesario para que posteriormente nos adscribamos a la vertiente ABP; asimismo mediante esta interrelación podríamos ver que conceptualmente la conjunción entre *autonomía*- libertad de movimientos, escuela activa y *heteronomía*, control social, escuela tradicional se da efectivamente, lo que nos permitiría dar una posible solución a los inconvenientes de la implementación de este modelo (ABP); y por último ya sabiendo cómo se puede dar esa interrelación entre estos conceptos de forma práctica, podemos por lo tanto dar una perspectiva a cómo se puede desarrollar las habilidades que buscamos, a

¹² Es decir a los problemas burocráticos.

saber: mejor dicción, argumentación basada en disertaciones propias, y habilidades básicas de gramática. En la práctica pude evidenciar que estos problemas son recurrentes en ambas materias –Derecho y Filosofía–, de ahí que se tomen ambos casos para su análisis, y con respecto a la población de estudio, en el apartado “Marco Teórico” hago una caracterización de los estudiantes de ambos grupos.

Es necesario aclarar que estamos dando un paso de la argumentación teórica a la práctica, esto en el momento en que asumimos que es posible implementar el ABP como modelo interestructural, tal cosa en el texto se ve reflejada en el paso que se da desde el apartado “Marco Teórico” a “Investigación-práctica”, es decir, en un primer momento hacemos una disertación conceptual de qué estamos persiguiendo, sus variables, y su fundamentación para luego ver cómo en la práctica se puede implementar o no este modelo, o mejor bajo qué circunstancias es posible hacerlo.

Retomemos la pregunta que guía la investigación poniéndola en relación con los problemas en la implementación de ABP y con el desarrollo de las tres habilidades (mejoramiento en la dicción, mejoramiento de las habilidades básicas en gramática y desarrollo de argumentación propia); ¿Qué problemas surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación en estudiantes de primeros semestres de Filosofía y Derecho, y cómo es posible solucionarlos? Teniendo en cuenta que para implementar un modelo interestructural, es necesario que el acto educativo conjugue tanto *heteronomía* como *autonomía*, nos topamos con un problema principalmente práctico, ya que de forma teórica podemos hacer un constructo conceptual en el que se conjugue elementos de las escuelas de donde retomamos estas ideas –escuela tradicional y escuela activa–, pero para saber si realmente nuestra conjunción se puede dar, necesitamos de su verificación en la práctica. De ahí que posterior a la construcción teórica que se hace en “Marco Teórico” debamos contrastarla con las impresiones que obtuvimos en la sección “Investigación-práctica”.

Con respecto a la idea anterior debo hacer dos aclaraciones, primero hablo de “impresiones” y no de análisis de datos objetivos o estadísticas, porque la metodología que usé obtiene “información subjetiva” que se convierte en “datos subjetivos” luego de su análisis, empero no es una cuestión de directrices arbitrarias, sino de una perspectiva basada en la interacción entre el investigador y su investigación. Y segundo que la verificación de la posible conjunción entre *autonomía* y *heteronomía* se puede ver más claramente en las secciones “Investigación-intervención con *moot court*” e “Implementación con ABP y escritura creativa” porque como su nombre lo indica se intervino de una manera u otra.

Por esas razones se trató de solucionar los problemas con respecto al desarrollo de las tres habilidades mencionadas por medio de la herramienta metódica asignada para cada parte de la investigación, es decir, con la implementación de *Moot Court* y escritura creativa.

Por último sostengo la idea de que los estudiantes en la educación básica, estudian regidos por unos mecanismos que exigen pruebas de resultados, pero que no hacen evidente qué fue lo aprendido y lo aprehendido –con esto hago referencia a dos cosas, que aprender no es responder un examen correctamente y que aprender requiere que haya una apropiación del las ideas o habilidades adquiridas, por ello hago referencia a “*aprehender*”, concepto que retome de Zubiría¹³–, el origen de la exigencia de resultados lo puedo encontrar en, por ejemplo, la pifia que tuvimos como país en las pruebas Pisa de hace algunos años, pues, en palabras de Gossain, de los examinados, la mitad se “rajó” en lectura (2014).

Por lo que el sistema educativo se enfocó en formar a los estudiantes, para responder con éxito pruebas de Estado, pruebas que se quedan cortas en demostrar sus conocimientos¹⁴. Esto lo afirmo por conversaciones con los mismos estudiantes, que reconocían que lo aprendido en la escuela, no les permitió enfrentarse a textos argumentativos, como los aforismos de Nietzsche o para hacer simplemente un ejercicio de escritura creativa; este

¹³ Por ello en la sección “Marco Teórico” hago una alusión a la necesidad de tener en cuenta este elemento.

¹⁴ Aunque la tesis está basada en información obtenida en educación superior, hago esta aclaración para mostrar el porqué de la implementación de los recursos metódicos *Moot Court* y escritura creativa.

curso “me enseñó a soltar la pluma” (J. Roncancio, comunicación personal, noviembre 11 de 2016), dijo un estudiante de filosofía en una entrevista que le realicé, lo que muestra dos puntos fundamentales, primero que los estudiantes carecieron en su formación escolar de espacios de lectura, escritura y argumentación que les potenciaron su creatividad, y segundo que el recurso metódico dio resultados útiles para su formación.

Por último, la práctica se centró en promover la *autonomía* de los estudiantes, pues estos ya estaban acostumbrados a uno de los dos componentes que hacen a una pedagogía contemporánea, es decir, a la *heteronomía* –término que se explorará con ayuda de los planteamientos de Zubiría–, pero les faltaba ser más dueños de su propio proceso de aprendizaje y aprehendizaje, es decir, necesitaban ser más autónomos. En síntesis, exploraremos los problemas que surgen y surgieron a partir de la implementación de ABP, haciendo un análisis de las experiencias vividas en la Universidad El Bosque con los estudiantes de Derecho y Filosofía de primeros semestres.

2. Justificación

Leyendo a algunos autores pude encontrar dos vías para elaborar el presente texto, a saber: por un lado podemos tratar de explicar una teoría a partir de experiencias controladas en las que demos o refutemos la hipótesis que guía nuestra investigación¹⁵. Por otro lado, a partir de las experiencias a las que nos enfrentamos, seamos capaces de encontrar problemas de índole práctica que se pueden responder en conjunto con la teoría. El presente texto recorre los diferentes problemas que pudimos encontrar al tratar de enseñar lectura, escritura y argumentación en una universidad, es decir, trataremos de responder a los problemas que surgieron en el análisis de la práctica, a través de la conjunción entre esta y la teoría.

En algún sentido la problemática como la hemos planteado nos podría dejar con la idea de que simplemente a través de la práctica sería posible responderla, para refutar esta idea reconstruyamos un poco el planteamiento del problema.

Para responder a la pregunta ¿Qué problemas surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación en estudiantes de primeros semestres de Filosofía y Derecho, y cómo es posible solucionarlos? La debemos dividir en algunas partes, esto solamente para entender mejor el sentido en que estamos haciendo las afirmaciones. ¿Qué estamos entendiendo por problema? Una definición de “problema” es “una cuestión que se trata de aclarar o resolver” (Mora, 1964, p. 485), en ese sentido lo que estamos tratando de resolver lo dividimos en dos partes; por un lado necesitamos dilucidar cómo es posible implementar una relación ecléctica¹⁶ entre *autonomía* y *heteronomía*; y por otro ya establecida esa relación conceptual, al llevar a la práctica nuestros planteamientos ¿el desarrollo las habilidades de dicción, argumentación propia y mejoramiento de la gramática básica, se beneficia por la implementación de ABP? Por lo pronto no es necesario argumentar por qué sí o por qué no se ve beneficiado el

¹⁵ Por lo general esto se asocia con la metodología de la investigación cuantitativa.

¹⁶ Entiendo ecléctico como la conciliación entre dos ideas opuestas o diferentes.

desarrollo de estas habilidades mediante ABP, más bien se hace necesario sustentar por qué investigar esto tiene relevancia para la teoría de la escuela interestructurante.

En palabras de Zubiría “Buscando impactar la mente, las didácticas contemporáneas privilegian el *recurso metodológico* sobre la palabra, efímera, y sobre la experiencia, singular.” (Zubiría, 2007, p. 17), cabe aclarar que a lo que Zubiría llama “recurso metodológico” aquí lo llamamos recurso metódico, ya que nos adscribimos a la definición que hace Klafki y que expresamos en el resumen. La relevancia que aporta el presente documento, a la teoría de la escuela interestructurante, es la verificación del impacto del recurso metódico en las habilidades mentales del estudiante, recordemos que ABP es de la vertiente estructural, de ahí que hablemos de habilidades y no de herramientas mentales. De modo que estamos en proceso de verificar uno de los supuestos que diferencian a la escuela interestructurante, de la tradicional y la activa.

Con respecto a la implementación de los recursos metódicos, podemos decir que a medida que avanzó la práctica, nos vimos enfrentados –y digo nos vimos, porque este trabajo es el fruto del trabajo conjunto entre los profesores guía, y otros practicantes con los que tuve el gusto y el disgusto de trabajar– a problemas que hubieran sido librados fácilmente con directrices teóricas claras, y recursos metódicos pertinentes, es decir, sostengo la idea de que la teoría hace más simple la práctica. Y más puntualmente, sostengo la idea de que establecer una correcta relación entre las habilidades a desarrollar y recursos metódicos que permitan ese desarrollo hace que el acto educativo, ofrezca experiencias educativas reales en el sentido que plantea Dewey (2010), parafraseándolo hay tres tipos de experiencia en educación, 1) la experiencia que tiene efectos anti-educativos, que no potencian en el estudiante el deseo de aprender nuevas cosas, más bien tiende a que haya reactividad y desinterés, 2) la experiencia no educativa, que puede ser de varios tipos pero que contradice el concepto *continuidad* que este autor plantea, en donde puede que el estudiante realice acciones que parezcan educativas, pero en las que por ejemplo sólo se realice impulsos inmediatos –a lo que llamamos anteriormente “*libertad de movimientos*”–, y 3) la

experiencia educativa real, que conjuga varios factores, la *libertad de inteligencia*, la *continuidad de la experiencia* y el *control externo*¹⁷.

A grandes rasgos la *libertad de inteligencia* se define a través de una crítica que Dewey realiza a la escuela progresista (que equiparamos aquí con la escuela activa por sus similitudes conceptuales), ya que esta escuela al ser una respuesta en contra de la escuela tradicional, tendió a privilegiar la realización inmediata de impulsos del estudiante sobre la coerción, la represión y la fuerza, es decir, la *libertad de movimientos* hace referencia a la supresión del control. Allí al estudiante se ve como un ser genial de donde puede brotar el conocimiento, lo cual en parte es cierto y en parte no; Zubiría por ejemplo diría que “el niño ni es una tábula rasa donde se imprime cualquier texto, ni un ser genial, dechado de virtudes, ajeno a su contexto histórico.” (Zubiría, 2007, p. 22). Y ahí es donde la *continuidad de la experiencia* y el *control externo* cobran relevancia en relación con la *libertad de inteligencia*, ya que para que esta última sea posible el estudiante debe desarrollar un dominio propio que tienda a disminuir los impulsos inmediatos, y debe reconocer que culturalmente tenemos una tradición intelectual que nos permite explorar problemas desde teorías ya establecidas y comprobadas.

Esto en la práctica resulta ser muy interesante, ya que lo podemos ver en situaciones concretas, por ejemplo cuando una persona quiere alcanzar un título de alguna materia, debe dejar de lado algunos impulsos inmediatos como el tiempo que le dedica a utilizar redes sociales, ver películas, compartir con la familia, etc. Y dedicárselo a estudiar, preparar ensayos, hacer exposiciones, y demás cosas de ese género. Asimismo necesita adscribirse y aprender teorías acerca del tema, ya que no es necesario empezar de cero. Así las cosas mediante la implementación de ABP buscamos que bajo un *control social*¹⁸ el estudiante pueda llegar a ser libre intelectualmente, no hablamos de *control externo* ni de *libertad de movimientos* puesto que nos estamos distanciando de la escuela tradicional y de

¹⁷ A lo que llamamos en el presente trabajo *control social*.

¹⁸ Digo “social” y no “externo” porque este último hace más referencia a un ejercicio tradicional que interestructurante.

la activa, retomando aun así sus principales características y dándoles una connotación distinta.

Un interlocutor podría estarse preguntando ¿por qué retomar los planteamientos de Dewey y ponerlos en relación con la propuesta ABP? Mi respuesta más concreta es que *libertad de inteligencia* y *control externo* son planteamientos que no pueden ser separables de la relación ecléctica entre *autonomía* y *heteronomía* que estamos tratando de establecer. Dewey además ofrece una argumentación sólida de estos conceptos en *Experiencia y Educación*, de donde los retomo, además me adscribo a la idea de que este autor es el último pedagogo universal, que fue capaz de anticiparse a las ideas más novedosas de sus contemporáneos como lo aseguraría Hickman en *Reading Dewey*. En otras palabras estos conceptos nos permiten llegar a ese componente interestructural que perseguimos.

Para justificar la idea de que aplicar la figura de investigador *insider* nos ayuda a acercarnos a los problemas y a resolverlos, podemos decir que Dewey en la década del 40 replanteaba el proceso de las prácticas docentes, poniendo en ejecución las hipótesis pedagógicas y no aplicándolas mecánicamente. Esto quiere decir, que ya no era la aplicación de modelos derivados de la meditación de algunos filósofos, se trataba más bien de la puesta en juicio de modelos, siempre sometida a la validación por medio de una prueba. En otras palabras “El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones” (Dewey, 2010, p. 63). Sin lugar a dudas el presente trabajo no es una teoría, simplemente es la demostración de los “conflictos” que surgen al tratar de desarrollar las tres habilidades mencionadas –buena dicción, argumentación propia y mejoramiento de gramática básica–, indicando ese “plan de operaciones” que, en este caso, fue la escritura creativa. Bien lo señala Dewey cuando menciona que es difícil hacer filosofía de la educación cuando se separa a esta de las tradiciones y costumbres del momento, con ello no quiero señalar que la propuesta que estoy elaborando sea de corte filosófico, aunque empleé herramientas filosóficas, más bien es importante tener en cuenta que hacer una separación entre la realidad y la teoría, ofrece más dificultades que ventajas,

de ahí que tomáramos la figura de investigador *insider* para que la investigación fuese más próxima al objeto de su estudio.

Por otra parte así como sucede actualmente en física, en donde es mucho más fácil aplicar el modelo de Newton que el de Einstein porque, aunque es menos predictivo, la matemática del primero es mucho más simple y sencilla de aplicar, mientras que la matemática del segundo es muy compleja, sucede también en la actualidad con la educación, en palabras de Dewey (2010) es mucho más sencillo aplicar un modelo equivocado pero ya establecido, que uno correcto, pero en proceso de establecerse, bajo ese marco fue posible evidenciar que en la práctica se cumple lo dicho por el autor, ya que las dinámicas internas del acto educativo dificultaron el proceso de implementación del modelo ABP.

En cuanto a nuestro método de análisis de la *información subjetiva* es “La sistematización «busca que el conocimiento producido en la práctica transite desde un saber aislado y privado a conocimientos organizados y socializables»” (Bernechea *et. al.* en Peraza, 2007, p. 179) esto permite defender una de las directrices que guía la tesis y es, como ya se dijo, que la práctica es una fuente de información y problemáticas. Por lo tanto debe haber un tipo de sistematización y método de investigación que guíe la tesis, por ese motivo se tomará la investigación de Peraza como modelo guía; por lo pronto se puede decir que la investigación-acción permite que mientras se hace la práctica, paralelamente se construya la sistematización, lo que permite una incidencia más directa –dado que no fue posible hacer un semestre de observación– en el acto de enseñanza.

Para finalizar, como un abre bocas a la respuesta corta pero útil que encontré a la pregunta central, fue muy valioso el aporte que ofreció la escritura creativa para el desarrollo de las tres habilidades que hemos propuesto, como también contribuyó a la ampliación de las herramientas que podemos relacionar con ABP. Aunque probamos con recursos como *moot court* que fueron útiles en su momento, me inclino a pensar que la escritura creativa ayuda a desarrollar mejor la habilidad de argumentación propia, mientras que *moot court* tiende a la reproducción de las posturas de los autores. Esto a raíz de que en la práctica percibí que

las habilidades que ofrece la escritura creativa, son las que mayor interés suscitan, lo que permite que el estudiante se haga más dueño de su proceso y desarrolle las capacidades necesarias. Por tanto en la parte de las conclusiones se hará una apología a este tipo de escritura, su utilidad y la necesidad que hay de ofrecer nuevos recursos metódicos, que inviten al estudiante a reflexionar sobre su mundo de la vida de forma argumentativa y reflexiva.

3. Objetivos

En este apartado veremos los objetivos que buscamos alcanzar en el desarrollo de las diferentes partes del texto, el objetivo general está presente de forma transversal en todo el escrito, mientras que los específicos corresponden a partes concretas del mismo.

3.1. General

- Identificar los problemas que surgen de la implementación de un modelo pedagógico interestructurante en la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación para estudiantes de primeros semestres de los programas de Derecho y Filosofía de la Universidad El Bosque.

3.2. Específicos

- Comprender los alcances y limitaciones de los modelos de enseñanza autoestructurantes y heteroestructurantes en la implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura, escritura y argumentación.
- Exponer los problemas pedagógicos que surgen de la ausencia de recursos metódicos y formativos en procesos de enseñanza de lectoescritura.
- Describir si son importantes o no los recursos metódicos, *moot court* y escritura creativa en la fundamentación de habilidades básicas de lectura, escritura y argumentación en programas universitarios.
- Reconocer la importancia de la sistematización de experiencias en el desarrollo de procesos pedagógicos, eficaces, oportunos y pertinentes en estudiantes de primeros semestres en programas de Derecho y Filosofía.

4. Marco teórico

4.1. La escuela contemporánea

Se han venido nombrando conceptos tales como *autonomía*, *heteronomía*, *interestructurante*, *aprender* y *aprehender*, pero no hemos podido argumentar con detalle qué significan, ni desde qué pensadores los estamos retomando.

Miguel de Zubiría en el libro *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* y Luis Not en *Las Pedagogías del Conocimiento* definen lo que se conoce como “interestructurante” en términos educativos, para tal fin realizan cada uno a su vez un recuento histórico de los hitos que marcaron la enseñanza y que la hacen ser lo que se supone es hoy día.

Parafraseando a Louis Not (1987) de forma histórica se pueden evidenciar dos grandes escuelas, la tradicional que surgió en la revolución industrial francesa, cuyo fin era llevar conocimiento a la mayor cantidad de personas, dado que en este contexto el acceso a la educación se reducía a unos pocos con capacidad económica para hacerlo (era muy costosa la educación). Y la otra gran escuela es la denominada activa, que surgió a partir de los planteamientos de Rosseau en el *Emilio* (que surge a causa de los inconvenientes de la escuela tradicional). De ahí que a lo largo del texto hayamos señalado la tensión que hay la idea de imponer (*control social*) y la de liberar (*libertad de movimientos*). Escuelas que, asimismo, ofrecen dos modos de enseñanza distintos, el heteroestructurante y el autoestructurante. No obstante las diferencias entre ambas posturas fueron deconstruidas por la solución que tratan de ofrecer las pedagogías contemporáneas, y es la forma de enseñanza interestructurante, pues ésta trata de ser una forma dialógica de las dos previas tomando los principales aportes y reconfigurándolos para su puesta en diálogo.

Teniendo ese panorama examinemos más en detalle la escuela interestructurante con relación a la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación, esta escuela “posee tres dimensiones: la primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el

afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa” (Coconas, 2013, p. 27), esto lo podemos ver con relación a la idea según la cual es importante enseñar la producción escrita (*grosso modo* esta se da cuando se plasman ideas propias, independiente del género escrito que se emplee), y no solamente los aspectos estructurales de la escritura y la lectura. En otras palabras hay una tendencia a creer que el aprendizaje de la lectura y escritura está relacionado con desarrollar habilidades motrices, memorizar reglas gramaticales, redactar correctamente, etc. Lo que implica desconocer que la enseñanza de estas habilidades no se agota allí, “Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto” (Coconas, 2013, p. 28), de modo que estamos distinguiendo dos partes en la enseñanza de la lectura y escritura, a saber: producción y estructura.

Con relación a estas dos ideas podemos hacer una distinción conceptual más precisa con categorías ya acuñadas para tal fin, micro-estructura que hace referencia a los aspectos formales y macro-estructura que hace referencia a la producción y tipos de texto. En ese sentido estamos entendiendo el lenguaje como “(...) lenguaje, (...) éste es considerado como herramienta útil de comunicación y no sólo como conjunto cerrado de conocimientos gramaticales” (Coconas, 2013, p. 31), esto con relación a las tres habilidades que queremos desarrollar en los estudiantes, se corresponde de la forma: 1) mejoramiento de habilidades en gramática (micro-estructura), 2) énfasis en la argumentación propia (macro-estructura) y 3) mejoramiento en la dicción está presente en ambas categorías, pues para hablar correctamente se tienen que saber estructuras básicas del lenguaje como: qué partes componen un argumento, cuáles son los principales recursos retóricos, a qué público me dirijo, etc. Pero también, en este caso, debe poseer ideas propias para defender lo que se está diciendo. Para cerrar esta idea el lenguaje así entendido tiene una función social, ya que permite comunicarnos entre nosotros, pero como estudiantes nos debemos hacer responsables de que esa comunicación sea efectiva, por ejemplo defendiendo una tesis, haciendo el uso adecuado de la macro-estructura y de la micro-estructura.

En suma tres elementos son los que componen las pedagogías interestructurantes, a saber: enseñanza, aprendizaje y procesos mentales, este último se introduce como un campo en el cual se desarrollan los conocimientos, que es tanto mediador de los dos primeros elementos, como componente —que no se había tenido en cuenta previamente— de los mismos, debido a la idea autoritaria que el profesor era un pintor y el alumno su lienzo por parte de la escuela tradicional. Y por su parte en la escuela activa, los procesos mentales se obviaron por causa del antiautoritarismo, ya que el estudiante era dueño de su propio proceso e incluso de la secuenciación¹⁹ de su aprendizaje.

Por ese motivo los procesos mentales hacen parte de la crítica a las escuelas previas, dado que éstas tenían toda su confianza puesta en los *test* mentales; la crítica se enfoca en demostrar que estos no muestran todos los tipos de inteligencia, ya que abogan a estructuras mentales básicas. En este punto cualquier sujeto que bajo la luz de este análisis fuera insuficiente para cumplir con las exigencias, sería por lo tanto un retrasado. Estos *test*, por ejemplo, descartan la inteligencia práctica, interpersonal, corporal, musical, espacial, intrapersonal, naturalista, entre otras, como bien lo crítica la enseñanza para la comprensión, en donde se aboga por explotar todos los tipos de inteligencia.

Teóricos como Howard Gardner, han podido identificar que los “test de CI miden únicamente capacidades lógicas o lógico-lingüísticas, en esta sociedad, prácticamente sufrimos un ‘lavado de cerebro’ que restringe la noción de inteligencia a las capacidades empleadas en la resolución de problemas lógicos y lingüísticos” (Gardner, 2011., p. 31). Así como también lo señala Julián de Zubiría “no puede concentrarse únicamente en la dimensión cognitiva y no debe trabajar exclusivamente algunas zonas del cerebro” (Zubiría, 2017) pues se hace necesario explotar los problemas a los que se puede enfrentar un estudiante con las herramientas a las que mejor se adapta, es decir, con el tipo de inteligencia que mejor le funciona. Así las cosas el estudiante no es ni un lienzo que debe

¹⁹ Esto conforme a la caracterización que hace Klafki de currículo como secuenciación del acto de enseñanza y didáctica como secuenciación del currículo.

ser trabajado por el artista, ni tampoco él mismo es el artista, allí se encuentra el justo medio entre *heteronomía-autonomía* a lo que denominamos escuela interestructurante.

Principalmente la diferencia entre la escuela interestructurante y las dos primeras es que esta trata de recoger los principales aportes de ambas, conjugándolo con la crítica que hace a los mencionados *test* mentales, empero el presente trabajo no hace uso de los *test* que clasifican a los estudiantes en los diferentes tipos de inteligencia que existen, se hace mención de estas dificultades para señalar que tanto la escuela activa como la tradicional, se quedan cortas con respecto a este punto.

Para continuar es necesario responder a la pregunta ¿cómo es posible que dos personas tan diferentes e independientes se entiendan? Pues responder a este planteamiento ofrece un panorama mejor delimitado para el trabajo, parafraseando a Zubiría se puede responder en primer término que el lienzo no es pasivo, más bien es participativo, no vino como un vacío al mundo, sino que él mismo influye en él (2007). Por su parte el pintor no necesariamente es una figura autoritaria él mismo al ser un sujeto interactúa necesariamente con su lienzo en una relación dialogal. Lo anterior se puede alcanzar en los denominados procesos educativos que según Ofelia Gutiérrez (2003) son “la relación que se establece entre el enseñar y el aprender” (p. 6), a través de la secuencialidad en donde se asignan objetivos, contenido, método, y una forma de evaluación.

Es necesario que establezcamos la diferencia entre lo que entendemos por aprehender y aprender, desde la perspectiva de Zubiría. Para él el acto educativo no se reduce a una mera memorización, sino que esa memorización debe tener trascendencia para el estudiante, por ejemplo no se trata solamente de estudiar las capitales del mundo, también se necesita que este contenido sea significativo:

Didácticamente (...) los problemas (...) en (...) ABP tienen que tener el criterio de significatividad. Esto conlleva dos cosas: que sean los problemas con los que efectivamente se enfrentará una persona o una comunidad en la realidad y que sean problemas que puedan

resolverse en el entorno de discusión del aula real y concreta de la clase. (Zubiría, 2007, p. 95).

En ese sentido es responsabilidad del profesor demostrar la importancia práctica que puede cobrar el contenido para la vida del estudiante. Bajo este panorama, se necesita que haya motivación y atención para que sea posible esa apropiación epistémica. Ya que la motivación es igual a persistencia y tolerancia a fallar, lo que lleva al segundo ítem que es la atención; de igual modo las vertientes interestructurales privilegian el recurso metódico, porque éste diluye lo complejo, facilita el acceso al aprendizaje, posibilita la aprehensión, hace lo colosal digerible, etcétera. En ese sentido el presente trabajo defiende la idea de que los recursos metódicos sí logran llevar a cabo lo antes mencionado, mostrando cómo al implementar uno de ellos, en este caso la escritura creativa, se pudo evidenciar una apropiación e interés por el conocimiento por parte de los estudiantes.

Por otra parte de la escuela tradicional extrae reglas que ayudan a formar ética y moralmente a los individuos, que incluso pueden llegar a contrariar la tendencia hacia el egoísmo, al nepotismo, al poco esfuerzo, etc., de donde se concluye que la escuela tradicional no debe ser entendida, como algo desechable o desdeñable, sino que en un análisis, si se quiere, materialista, es un hito necesario para lo que hoy se denomina escuela interestructurante, ella constituye la parte conservadora de la dualidad actual, en otras palabras “El fin de la educación es hacer que la persona desee hacer lo que tiene hacer” (Platón citado por Zubiría, 2007, p. 27) es decir hay unos deberes que como parte de una sociedad debemos cumplir, eso lo reconoce la escuela tradicional, pero en conjunto con la escuela activa, podemos hacer que eso que debemos hacer, sea eso que queremos hacer. Otro elemento que retoma de la escuela activa, es la libertad de elección que tienen los individuos de formarse como una parte participativa de la sociedad.

4.2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Como este tipo de vertiente desarrolla un currículo y un sistema instruccional, se puede decir que los procesos educativos, están enfocados en transformar ideas en habilidades, en otras palabras, mientras que se plantean varias perspectivas de solución para el asunto en tensión, se desarrollan adicionalmente las habilidades para la disciplina específica. De modo que pude evidenciar que la percepción del estudiante es que este tipo de enfoque le permitió acercarse a un problema de su vida cotidiana, mientras que podía “escribir” acerca de él, lo que demuestra que las habilidades se formaron en conjunto con el planteamiento y resolución del problema.

Ahora bien ABP aparece como una perspectiva distinta al esquema tradicional que ha regido en la actualidad, pues aunque ha habido tres revoluciones educativas (según la caracterización de Zubiría), el distanciamiento en cuanto a la primera ha sido muy mínimo. Allí a diferencia del conductismo “cállese y escuche”, el ABP plantea un nuevo enfoque de enseñanza, como su nombre lo indica procura que los alumnos inmersos en él, piensen y le den soluciones a problemas reales, a los que se ven enfrentados en su cotidianidad, trabajo, familia, y demás situaciones de este tipo.

Según Germán Hernández (2007) este enfoque nació en Canadá en 1960 como una respuesta de quienes enseñaban medicina en la Universidad de *Mc Master*, para que la aplicación de los contenidos aprendidos a situaciones particulares fuera mejor ejecutada, pues no había una relación directa entre lo que se aprendía y la realidad concreta de un hospital, de modo que la mera reproducción de contenidos no era suficiente allí y por ello se creó el aprendizaje basado en problemas o ABP.

Ahora pensemos un poco en las habilidades que necesita desarrollar un médico, para de este modo establecer una relación entre el paradigma por el que nace ABP, y el porqué de

su implementación para el desarrollo de habilidades en abogados y filósofos²⁰. Sin pensar propiamente en medicina, ABP es un modelo que se propone enfrentar al estudiante con su campo laboral, de modo que sea capaz de desarrollar habilidades tendientes a solucionar problemas y llevar a cabo su profesión de una manera efectiva, de modo que podemos aplicar este modelo en diferentes carreras universitarias. Por otra parte la sociedad actual exige la competitividad laboral, en donde esta se desarrolla por medio de una educación en la que se potencia la apropiación de situaciones contextuales determinadas –situaciones laborales comunes–. Así las cosas en el apartado “Implementación de ABP e intervención con escritura creativa” se muestra cómo se efectuó esta idea con respecto a la clase, sus limitaciones en el contexto de la enseñanza de la filosofía y también sus alcances.

El enfoque epistémico que se maneja en este modelo (ABP), sostiene que la relación entre mente y mundo, está condicionada por los recursos biológicos, cognitivos y afectivos del sujeto (esto lo pudimos ver anteriormente, cuando hacíamos referencia a tres grandes rasgos que propone la escuela interestructurante²¹), es por ello que el contexto y la crianza del alumno juegan un papel determinante en el proceso educativo. Los contenidos y el proceso vital tienen directa relación, el alumno está inmerso en un mundo de la vida y esto no se puede desconocer, en ese sentido es necesario que la apropiación de él de su mundo se haga en términos duales, tanto de la teoría como de la práctica. Cabe aclarar en este punto que no se trata solamente de unos contenidos particulares, los contenidos objetivos son necesarios para que no sea un mero ejercicio de prueba y error, es decir, no se puede desconocer que nacemos bajo una cultura que ya ha explorado los problemas, y desde allí podemos empezar a avanzar sin necesidad de tener que comenzar de nuevo “según el hermoso precepto del pedagogo cubano José Martí, para que ‘colocada sobre los hombros de los gigantes que les precedieron, la nueva generación vea más lejos, más en profundidad, mejor’” (Martí citado por Zubiría, 2007, p. 31).

²⁰ Entendiendo filósofo como aquel que recibe un título universitario que le otorga esa profesión.

²¹ Ver (Coconas, 2013, p.27)

Este modelo (ABP) aboga por reconocer en la enseñanza una serie de pasos que llevan a ciertas finalidades, el proceso mismo ya no es el del tipo “el proceso por el proceso”, más bien queda relegado a lo que se puede derivar de la realización de él. Asimismo ABP tiene relación con el constructivismo piagetiano, este último se plantea allí como la parte empírica, en otras palabras el constructivismo allí es empleado como la base para la construcción teórica del mundo, invierte por lo tanto la formula teórico-práctica que se venía formulando; por tanto no existe un primero y luego un segundo paso, sino que más bien los pasos que se den dependen de las exigencias de la clase.

A partir de la relación entre contenido y práctica, se interrelacionan las ideas o parte teórica con las habilidades que se pueden adquirir de ellas, en otras palabras, es necesario que el estudiante aprenda ciertos contenidos que son propios de la profesión que está estudiando, para tal fin necesita en algunos casos memorizar reglas, reproducir corrientes de pensamiento, reconstruir argumentos, hacer ensayos, es decir, necesita dar cuenta de los contenidos aprendidos como lo exigiría la escuela tradicional; no obstante este no es el objetivo del modelo ABP, más bien se vale de esta forma de realizar el acto educativo para cumplir su propósito primordial, a saber: desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para que se desenvuelva correctamente en su campo laboral o de ejercicio profesional²². En este panorama, no hay una relación causal, de primero se realiza el paso uno luego el dos, más bien depende de la aplicación particular que se le dé a la relación entre contenido y habilidades. En suma, ABP busca que el estudiante pueda solucionar problemas de manera adecuada en el mundo real.

Con este modelo (ABP), se puede incurrir en el error de creer que los problemas a solucionar pueden ser de cualquier índole, nada más errado, los problemas de los que se trata aquí deben ser de utilidad o significativos para el estudiante, de manera que se plantea un criterio de *significatividad*²³ allí. Este criterio conlleva dos acepciones, primero deben ser problemas solucionables en el mundo real y segundo deben ser problemas que se

²² Digo esto porque no necesariamente en todos los casos el estudiante estudia para luego trabajar, tal vez sólo quiera ejercer.

²³ Esto lo explicamos con la cita de (Zubiría, 2007, p. 95), en la definición de escuela contemporánea.

pueden esbozar en el aula de clase, como asimismo ser solucionables allí. Por ese motivo las clases de segundo y tercer semestre se trataron de plantear con base en esta idea.

Lo que se denomina comúnmente en pedagogía como “conflicto cognitivo” es más desarrollado en este modelo, dado que no solamente es una correspondencia de la teoría con el sistema general de la misma, más bien la teoría alimenta la práctica y viceversa. De ahí que el mundo vital no posea en sí mismo una sola solución, él mismo es plural y por lo tanto se pueden solucionar los problemas en él de múltiples formas.

El contexto en el que se puede aplicar ABP aún está en debate, sin embargo se puede decir que la escuela primaria queda relegada de él, puesto que la educación básica introduce al sujeto en la dinámica escolar, y participa por tanto más de la teoría (contenidos). También se puede decir que en secundaria sólo participa de sus finalidades (desarrollo de habilidades), dado que el estudiante puede salir de allí y entrar en el mundo laboral. Ya descartadas estas dos etapas del estudiante, queda así que el aprendizaje en la universidad y las diferentes entidades postsecundaria, pueden emplear este modelo.

Para finalizar se propone ABP como enfoque pedagógico, porque los problemas que se desarrollan en él son de tipo vivencial, y los objetivos que se planearon para el tercer semestre de prácticas se enfocan en desarrollar un problema de este tipo, pues el contenido significativo que tienen estos en el estudiante le permiten apropiarse de su aprendizaje. Sin embargo hay varios puntos en los que no se puede estar de acuerdo con Zubiría, pues este tipo de enfoque propone que el profesor es solamente un guía, es decir, le da prioridad a la *autonomía*, que como se va a ver, constituye una dificultad en primeros semestres por las dinámicas a las que están acostumbrados los estudiantes (necesidad de control, falta de apropiación de los contenidos, desinterés cuando no hay de por medio una cantidad máxima de fallas, etc.).

Para finalizar la propuesta teórica de Zubiría con respecto a las escuelas interestructurantes tiende a equiparar didáctica, metódica y enseñanza usando estos términos a veces

indistintamente, y aunque esta des-diferenciación permite obviar aspectos teóricos complejos, asimismo desdibuja algunos límites que teóricos como Klafki no aceptarían, esto en términos de una definición meramente conceptual, dado que por ejemplo en *Sobre la Relación Didáctica y Metódica*, Klafki afirma “Inicialmente, los conceptos centrales de nuestro tema, didáctica y metódica, deben ser terminológicamente esclarecidos, para decirlo de una manera más cuidadosa, provisionalmente descritos” (Klafki, 1964/s.f. p. 86), dado que no definirlos haría muy confusa la argumentación. Por lo anterior el potencial del planteamiento de Zubiría es la aplicación en la práctica del enfoque, obviando los defectos que se mencionaron, pues como él mismo lo reconoce, estos se pueden solucionar sobre la marcha, de ahí que haya sido necesario traer teóricos externos al modelo ABP, como Dewey, Coconas, Mora, Klafki, Gutiérrez, etc. Para construir nuestro propio armazón conceptual.

4.3. Didáctica en ABP

Ahora bien con respecto a la didáctica que plantea el ABP, para Zubiría es necesario reconocer el puente que establece la escuela interestructurante en la dicotomía entre escuela tradicional y escuela activa. Retomando los planteamientos previos sabemos que la escuela tradicional surgió en el seno de la revolución industrial, en donde para tratar de masificar los conocimientos, algunos teóricos se dieron a la tarea de crear un sistema educativo enfocado en el bienestar de las masas, tratando de ese modo llevar el conocimiento al mayor número de personas. Hoy día reconocemos las falencias que se derivan de sus métodos de coerción, represión y fuerza, podemos identificar asimismo un factor relevante para la pedagogía actual este es el “control social”, término que puede sonar igual de restrictivo a los anteriores, pero podremos clarificarlo con un ejemplo que emplearé más adelante.

El otro punto de ese puente al que llamamos escuela activa, sabemos que nace en respuesta a los mecanismos de imposición y control que empleaba la escuela tradicional, es decir, es

una escuela que reacciona en contra de la escuela anterior, en la que podemos encontrar asimismo algunas falencias que permitieron u obligaron al surgimiento de la escuela interestructurante, no obstante podemos rescatar de ella un factor determinante en el acto educativo y es la “libertad individual”, esto en el sentido más básico del término es la posibilidad de llevar a cabo actos que terminaran en otra serie de actos y así como un ciclo continuo. En este lugar es donde entra el puente que ofrece la pedagogía interestructurante, a saber el reconocimiento de “procesos mentales”.

El lugar de la didáctica en tal caso es el de crear nuevas concepciones en las que el centro sea la mente del alumno, en relación con ABP se puede decir que se enfoca en desarrollar “lo que realmente se utilizará en la vida profesional: las capacidades para recolectar y analizar fuentes de información, analizar situaciones reales desde una perspectiva teórica, proponer y evaluar soluciones utilizando recursos disponibles, planificar y proyectar.” (Hernández, 2007, p. 96), esto quiere decir que se tiene siempre presente las situaciones efectivas de aplicación de las operaciones mentales que se pretende adquiera el estudiante, con respecto a su profesión específica.

Para finalizar *grosso modo* el rol del estudiante en “ABP, el estudiante participa como protagonista autónomo cooperativo-afiliativo del proceso de aprendizaje, asumiendo un rol específico: es su tarea diseñar soluciones para un problema apelando a fuentes de información.” (Hernández en Zubiría, 2007, p. 101), por lo tanto tres características se necesitan para definir a un estudiante como circunscrito a ABP debe ser autónomo, reflexivo y empático.

5. Metodología

En la licenciatura se distinguen varios tipos de metodología de investigación dependiendo del tipo de observación, en *Metodología de la investigación* de Hernández, Fernández y Baptista (2010), se distingue varios tipos de investigación, entre los que encontramos la investigación cualitativa.

En *Metodología de la Investigación Cualitativa* Olabuenaga (2003) describe la investigación cualitativa mostrando sus características más generales: 1) Está enfocada a describir sucesos particulares de una cultura, 2) El investigador hace sus observaciones siendo un miembro (*insider*) dentro de la comunidad que investiga y 3) Obtiene datos subjetivos, que se obtienen a partir del análisis subjetivo de las observaciones realizadas (p. 10).

La investigación cualitativa asimismo permite un tipo de acción indagatoria que “se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ y no siempre la secuencia es la misma” (p. 7), que fue lo que sucedió en la presente investigación. Este tipo de enfoque de investigación al ser más flexible, posibilita la variabilidad de las diferentes etapas, lo que le permite adaptarse a las situaciones y contingencias sociales con mayor facilidad. En otras palabras debido a que la recolección de muestras y su análisis fue simultáneo, este tipo de metodología se hace más útil, empero es importante señalar que esta es la propuesta investigativa que se promueve desde los lineamientos de la licenciatura, pero la presente investigación se fundó en una de sus variables, a saber la investigación-acción.

Existe una profunda discusión entre los que defienden el enfoque cuantitativo de investigación y el cualitativo:

Los partidarios del análisis cuantitativo ridiculizan el carácter fantasmagórico y fantasioso, totalmente carente de rigor de control, de las viñetas e historias de vida de los estudios

cualitativos y éstos, a su vez, lejos de arredrarse, contraatacan ridiculizando no sólo la incongruencia que existe entre unas fórmulas revestidas de ultra sofisticación matemática pero apoyadas en modelos substanciales de la realidad social esquemáticos y escuálidos, sino resaltando además la nula validez predictiva de tales constructos aplicados a la planificación o a la prospectiva social. (Olabuenaga, 2003, p. 3)

Sin hacer una apología, ni un ataque a algunos de estos dos enfoques, se hace necesario entrar un poco en la discusión con la finalidad de explicar el porqué de escoger un enfoque cualitativo. De forma reduccionista se puede decir que la metodología cuantitativa se basa principalmente en análisis estadístico, esto es, de números que permiten predicciones de todo tipo; mientras que la metodología cualitativa se basa en el análisis del lenguaje y sus implicaciones sociales. No obstante la dicotomía es mucho más profunda e incluso es complejo definir la metodología cualitativa si no es a partir de sus atributos más que de su función específica, una de las grandes diferencias que señala Olabuenaga es que la metodología de la investigación cualitativa permite inferir datos a partir del uso social que se le da al lenguaje y no visceversa, es decir, se fundamenta un poco a lo Wittgenstein en que el significado de las palabras depende del uso social que se les dé, de ahí que los significados cambien según la época, y las palabras no. Teniendo esto en mente la metodología cualitativa nos permite investigar a partir de nosotros mismos problemas sociales de nuestro interés, y partiendo del hecho que el presente texto es el fruto de una investigación enfocada a dilucidar problemas desde una perspectiva subjetiva, más que positivistas o estadísticos, es necesario emplear este tipo de metodología y no otra.

Ahora bien de los elementos que componen este tipo de metodología (de investigación cualitativa) podemos señalar: análisis cualitativo, dicotomía entre fonémica y fonética (señalada por Pike), investigador *insider* y *outsider*, datos objetivos y subjetivos. En lo que respecta a la investigación cualitativa, hay también la posibilidad de hacer uso de elementos que se consideraban propiamente de la investigación cuantitativa, a lo que se denomina triangulación:

La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia (Olabuenaga, 2003, p.11),

Empero ese no es el caso del presente texto, lo señalo para dejar de manifiesto que existen perspectivas que tratan de poner en diálogo ambas metodologías y otras que no. Definiré por lo tanto análisis cualitativo, fonémica en el sentido de Pike, *insider* como investigador y datos subjetivos, elementos que son académicamente aceptados como componentes de la metodología cualitativa.

Parafraseando a Olabuenaga (2003) el análisis cualitativo se obtiene de la aplicación de una metodología cualitativa a datos, y de allí se tratan de obtener significados que surgen de la interacción entre las personas, su origen, su proceso y su naturaleza. La fonémica es una distinción lingüística que establece Pike (citado por Olabuenaga 2003) que hace referencia a los sonidos que son propios de una lengua, y que solamente mediante las relaciones entre individuos es posible establecer su significado, esto quiere decir que se acepta que hay un lenguaje que trasciende las diferentes lenguas (fonética), pero el que nos ofrece significados subjetivos es solamente el particular de cada hablante (p.15). Investigador *insider* es aquel que no permanece alejado de los problemas de los que quiere teorizar, sino que es un agente que participa de ellos, es decir, posibilita conocer la realidad a través de los métodos que ofrece el enfoque cualitativo. Datos subjetivos son, como ya se dijo, aquellos que se extraen a partir del significado que tienen las palabras, los hechos, las interacciones, etc., para un agente en su cultura, esto quiere decir que es un método introspectivo que entra en dialogo con otras subjetividades que lo rodean, con el fin de solucionar los problemas a los que se enfrentan.

Por último la investigación cualitativa a grandes rasgos posee cuatro fases, parafraseando a Echevarría (2002) son “Fase preparatoria” en donde hay una reflexión en torno a la

investigación a realizar, así como un diseño que pretende ser una guía a modo de proyecto de investigación; por otra parte en la “Fase trabajo de campo” se accede al lugar en el que se va a realizar dicha investigación y se recolectan datos subjetivos, con el fin de acumularlos; en la “Fase analítica” se reducen, disponen y transforman esos datos, para tratar de obtener resultados a partir de ellos, y también verificar las conclusiones; por último en la “Fase informativa” es en donde se elabora el informe final que trata de recoger *grosso modo* las etapas que se han descrito. De modo que en el presente texto se tratará de presentar cómo, por qué, cuándo, etc., se obtuvieron los datos, la pregunta problema que guía el texto y las conclusiones a las que se pudo llegar.

5.1. La investigación-acción

Es necesario definirla ya que permite tener unas directrices teóricas claras sobre la orientación, tratamiento de datos, conceptos y etapas del desarrollo de la práctica, y su posterior sistematización. Este tipo de investigación, en palabras de Peraza (2007) sirve como guía que permite la sistematización de una experiencia. Asimismo la sistematización permite organizar la información, evaluarla, construir la experiencia y proponer acciones para mejorar la práctica. De modo que permite problematizar las situaciones del quehacer educativo, para tratar de ofrecer posibles soluciones a través de la experiencia misma; resulta interesante que sistematizar la práctica muestra que los contenidos aprendidos previamente al proceso de enseñanza, se transmutan entrando en relación con los que se manejan en cada clase, esto quiere decir, que la clase, así como la preparación previa, posibilita la construcción de nuevos saberes en relación con los ya adquiridos, por lo tanto la sistematización de experiencias ofrece un campo amplio de nuevos conocimientos, en tanto fuente de producción de los mismos.

Peraza (2007) afirma: “El sistema diseñado de Investigación-Acción sistematizadora involucra, en forma secuencial, cuatro fases: la exploración, la planificación, la experimentación y la sistematización del proceso.” (p. 182) fases con las que se cumple en los diferentes momentos de la práctica, por ejemplo en el apartado “Investigación-práctica”

se muestra la exploración que se hizo y la planificación para que en “Investigación-intervención con moot court” se hiciera la experimentación y otra planificación, porque en el “Implementación de ABP e intervención con escritura creativa” se trata de emplear una solución más adecuada a los problemas encontrados en las dos primeras fases de práctica.

De manera sucinta podemos definir los cuatro momentos así: la **exploración** se subdivide en varias etapas, por un lado se necesita de una observación que dé lugar para la identificación de conflictos dentro de la clase, ya sean de tipo cognitivos, metodológicos e incluso burocráticos, para luego describir los fenómenos, empleando teorías o disertaciones, para así poder dar una explicación de ellos (hay que aclarar que en esta fase se proponen los diarios de campo como una parte de ella, no obstante estos se encuentran en la sección de “Anexos” porque de ponerlos en cuerpo de la investigación, entorpecerían su lectura debido a su extensión). El segundo momento es “la fase de **planificación del proceso**” (Peraza, 2007, p. 183, énfasis añadido) en donde se hace una categorización de los problemas con relación a alguna teoría que guía la toma de acciones, allí también se formula los posibles recursos metódicos, la población a los que se van a dirigir, el posible currículo, los objetivos, etc., que nos lleva a la tercer etapa la de **experimentación** en donde se ejecuta la segunda fase, asimismo en esta fase se emplean herramientas que permitan llevar un control sobre los avances que se hagan, la herramienta que empleé fue hacer una análisis minucioso de cada una de las actividades realizadas, estas se encuentran en la sección “Anexos” del tercer semestre, que desde mi punto de vista ofrecen un aporte muy valioso de la investigación para el campo de la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación.

5.1.1. Sistematización

Por último la cuarta etapa es la de la **sistematización** “representa el momento de teorizar sobre la base de la experiencia. Se inicia con la definición de objetivos, metas de sistematización y descripción de los eventos.” (Peraza, 2007, p. 183) y consiste en ordenar toda la información antes presentada con el fin de dilucidar los nuevos conocimientos que

aporta la investigación. Ahora bien como la información presente está delimitada claramente a través de los diferentes momentos y su respectivo análisis, esta última sección se limitará a mostrar los avances que se hicieron en términos de aprendizaje y aprehendizaje, con la implementación de la escritura creativa.

Además permite encontrar contradicciones bien sea grupales o individuales; apropósito de esta idea, nos vimos enfrentados a estas contradicciones, como equipo mientras debatíamos y construíamos nuestros respectivos informes, pues fue posible identificar las falencias y dificultades en el proceso. En mi opinión puedo afirmar que estas dificultades facilitan la investigación, parafraseando a Peraza (2007) la sistematización de experiencias es una etapa de análisis que recupera y genera conocimiento social. Para este autor esta etapa permite la formación, esto mediante la confrontación de saberes, concepciones, etc., con el reconocimiento de las debilidades, problemas o contradicciones dentro de la práctica. En otras palabras podemos construir nuevas posibles experiencias identificando cómo y con qué herramientas las vamos a solucionar.

6. Momento uno: investigación-práctica

La práctica docente de la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional se divide en cuatro fases: a) observación, en donde el estudiante debe asistir a las clases, verlas de forma crítica y realizar análisis con el fin de encontrar, si los hay, problemas que se deban solucionar posteriormente, b) ejercicio docente dirigido, en donde el estudiante a partir del problema que encontró en la primera fase, desarrolla actividades y metódicas que propendan en una solución, c) ejercicio docente independiente, que ya no necesita de acompañamiento, a diferencia de la etapa anterior –en donde hay acompañamiento de un profesor–, se encamina a poner de manifiesto el campo laboral del licenciado, enfrentándolo a los retos que se pueden o podrán presentar en él y d) el informe final, en donde se condensan los tres semestres anteriores.

Ahora bien en la práctica que se realizó en la Universidad El Bosque, nos saltamos la etapa de observación, para poder entrar directamente a la etapa de ejercicio docente dirigido, en donde fue posible encontrar algunas ventajas como desventajas. Por lo tanto en lo corrido del siguiente texto se hará una recapitulación de las experiencias y se hará asimismo una evaluación crítica de las mismas.

6.1. Descripción del curso

La docencia dirigida que se llevó a cabo en la Universidad El Bosque desde el 26 de Agosto de 2015 hasta el 10 de Noviembre de 2015, se desarrolló en dos cursos: LEA I –La asignatura LEA I forma parte del área comunicación, argumentación y métodos, en la que se ofrecen herramientas a los estudiantes para el fortalecimiento y la práctica de las habilidades de lectura, escritura y argumentación. El desarrollo de las habilidades que componen esta área es gradual y se divide en secuencias de desarrollo de las que se ocupa cada asignatura; el área inicia en las competencias básicas de LEA y la asignatura LEA I se encarga del entrenamiento en lectura crítica, análisis y reconstrucción de textos– y LEA II, que por sus siglas son cursos de lectura, escritura y argumentación dirigidos a estudiantes

de Derecho. Estos tenían una edad que oscilaba entre 16 y 27 años, además de pertenecer a distintos semestres: primero, segundo, quinto y séptimo, el grupo estuvo conformado por 35 estudiantes.

Se pudo evidenciar que hubo un mal desarrollo de la lecto-escritura en esta población (en especial los de LEA I), hállese de mala puntuación, como también dequeísmos, mal uso de verbos, conectores, etc., asimismo venían de la escuela con problemas de argumentación oral y escrita, no tenían conocimiento de la estructura básica de un argumento.

Por ello se pensaron talleres, tutorías, actividades, etc. Con el fin de reforzar las capacidades de comprensión, redacción y argumentación escrita y oral. De este modo fue como en la práctica no se realizó la fase de observación y hubo una planificación concienzuda de las actividades a realizar.

6.2. Planeación de las actividades

La planeación de las actividades se efectuó teniendo en cuenta, que los métodos para la enseñanza de argumentación son diversos, sin embargo en su mayoría fueron talleres, dirigidos a dilucidar y potenciar las habilidades de los estudiantes. No obstante en lo corrido del análisis de las diferentes actividades se vieron problemas en cuanto a la utilidad que ofrecieron este tipo de herramientas metódicas y que fue necesario replantear para el siguiente semestre. Es decir, teniendo en cuenta la estructura que propone la investigación-acción, al no haber tenido la etapa de exploración –ya que esta corresponde con lo que se denomina en el programa de la universidad, como observación– la etapa de planificación se vio afectada. En otras palabras hubiera sido más fructífero para el proceso de los estudiantes, que este primer semestre solamente hubiera sido dedicado a la observación del proceso, para identificar los problemas y ofrecer en el siguiente una posible solución. Como lo menciona Peraza (2007) “Existe la necesidad de experimentar procesos formativos, orientados por la investigación y el reconocimiento de los obstáculos que impiden una práctica eficaz y de calidad que valore los aprendizajes adquiridos producto de la acción”

(p. 175), lo que quiere decir que es necesaria esa primer etapa ya que permite dar una guía adecuada al siguiente semestre de investigación, ahora bien, esto no quiere decir que a estos problemas no se les haya dado un tratamiento en el siguiente semestre, simplemente quiere decir que para el proceso de los estudiantes hubiera sido más fructífera una intervención en el segundo semestre.

Aunque para la identificación correcta de un problema hubiera sido mejor haber realizado la etapa de observación, la investigación-acción nos plantea un panorama reconfortante, pues parafraseando a Peraza este tipo de investigación permite que los docentes puedan evaluar su proceso en la práctica del mismo, modificando las acciones que nos les satisfagan (2007). Evaluando cuáles clases les “sirvieron” más, cuáles no y cómo adoptar una posición más productiva en términos de enseñanza y aprendizaje.

6.3. Análisis de las actividades

La sistematización de una experiencia es un proceso que requiere la recopilación de datos, organizar la información, evaluarla y proponer posibles formas de intervención para solucionar las dificultades encontradas.

Por eso en esta sección se hará un análisis sobre las dificultades, utilizando los diarios de campo, correspondientes al primer semestre de prácticas y que se encuentran en la sección de anexos para su posible revisión, asimismo en todos los “Momentos” a los que se hace alusión en el texto tienen cinco directrices que guían el análisis, a saber: evaluación de los recursos metódicos empleados, confrontación de las clases a la luz de la *autonomía* y la *heteronomía* presentes en cada una de ellas, evaluación del enfoque pedagógico empleado, apreciación de la metodología de investigación, y dilucidación de los problemas tanto formales como pedagógicos, estas surgen a raíz de los planteamientos realizados y buscan poner de manifiesto un esquema argumentativo concreto.

Los recursos metódicos empleados para este semestre, se pueden dividir en tres grupos: talleres y actividades de análisis de lectura y escritura, clases magistrales en las que asimismo se emplearon metódicas de tipo debate, y por último tutorías para los estudiantes.

Talleres primer semestre

Semana uno

Las clases que dan cuenta de la implementación de los talleres, su forma de calificación y descripción son: Semana uno, cuatro, seis, ocho, nueve y diez que se encuentran en la sección de anexos, allí encontramos que la mayor parte del curso se enfocó, en que los estudiantes dieran cuenta y desarrollaran sus habilidades de escritura a través de estos ejercicios. Adicionalmente los educandos se sintieron a gusto con el modelo de taller, pero este tipo de recurso metódico no permite llevar a cabo un tipo de modelo interestructurante, porque se enfrentan a una serie de preguntas prácticamente cerradas, es decir, la estructura del taller hace que se le dé mayor importancia a la *heteronomía* que a la *autonomía*. Empero en este tipo de asignaturas, es difícil emplear un recurso metódico diferente que permita hacer un diagnóstico lecto-escritor, desarrollar habilidades de escritura y/o demostrar el seguimiento que el estudiante puede hacer de un argumento. Sobre todo porque la escritura argumentativa por lo general es concebida bajo unos parámetros que a la fecha no han cambiado mucho, es decir, usando solo textos académicamente aceptados, esto quiere decir que para que sea posible salir del canon habitual es necesario usar herramientas diferentes, esto sin perder de vista la rigurosidad. En otras palabras me di cuenta que con la implementación de talleres, por lo general, solamente promuevo la *heteronomía* de los estudiantes, por ello fue un reto encontrar un recurso metódico que propiciara el aprendizaje autónomo, lo anterior lo afirmo, con base en el análisis de la primera semana (ver sección Anexos: Actividades primer semestre). Por otra parte el desarrollo de la práctica en el segundo semestre, se empleó el modelo *moot court* con el fin de tratar de solucionar esta problemática.

Aunque lo anterior no quiere decir, que en una pedagogía interestructurante no sea posible hacer uso de estas herramientas, sí quiere decir que es necesario identificar cómo se va a hacer uso de ellas, porque el taller tiende a traer dinámicas a las que el sistema en cuestión trata de abolir.

Semana cuatro

La semana cuatro arrojó que sería valioso que los estudiantes escogieran por sí mismos los escritos para trabajar, porque al ser de su interés posibilitarían el compromiso con la lectura en cuestión, como lo menciona Zubiría (2007) no solamente basta con que el estudiante dé cuenta de los contenidos a través de las diferentes evaluaciones que se le pueden hacer, es también importante que se apropie de ellos, de ahí que se mencione ese “aprehender”, en otras palabras para que se dé tanto el aprender como el aprehender debe haber motivación y compromiso, cosas que se pueden lograr haciendo algo tan sencillo como dejar que los estudiantes por sí mismos escojan los textos, sus criterios de evaluación-coevaluación-autoevaluación (esto se hizo en el último semestre, y fue muy valiosa para el crecimiento académico y personal de los estudiantes).

De esta semana también quiero señalar que es muy importante que hayan criterios de evaluación bien definidos, pues las divergencias que pueden surgir entre practicantes-docentes e incluso docentes-docentes (ver sección Anexos: Actividades tercer semestre, Reunión) confunden al estudiante y entorpecen las actividades. Ejemplo de ello podemos ver la diferencia que puede haber entre una perspectiva de diagramación y otra, ya que en algunos casos puede haber paráfrasis para construirla y en otros no, lo cual conlleva a una tensión interna de la clase.

Semana seis

Como se menciona en la investigación acción el docente investigador puede reconocer problemas en el transcurso de su práctica y tratar de darles solución. En ese sentido con

respecto a la divergencia de criterios la docente a cargo elaboró un taller que no dio lugar a confusiones, y por ello el ejercicio llevado a cabo fue mejor.

Semana ocho

El método de coevaluación posibilita la *autonomía* de los estudiantes al interior de su grupo, pues aunque no sea una *autonomía* del todo aislada, el grupo mismo se encarga de que los estudiantes se interesen en defender sus posturas personales y hacerlas mejores para que no se las refuten o contra-argumenten con facilidad. Es por ello que tanto en segundo como en tercer semestre, se empleó esta modalidad evaluativa porque como ya se dijo, arrojó resultados muy útiles.

Semana nueve

Se empleó de nuevo la modalidad evaluativa de coevaluación, y por ello esta no fue una clase muy dicente, en cuanto a nuevas perspectivas de análisis, pues se desarrolló de manera similar a la anterior. No obstante sí se pudo evidenciar a través de ella que la modalidad puede ser muy útil empleándolo para la argumentación oral en mayor medida y en menor para la escrita.

Semana diez

Con respecto al problema que atañe a la presente investigación, esta sesión no arrojó muchos problemas ni con respecto a la *heteronomía*, ni a la *autonomía*, pero sí a los criterios que debe haber para la implementación de un recurso metódico. Pues la retroalimentación permite que el estudiante refuerce sus capacidades, esto al darse cuenta de qué cosas debe mejorar. Es por ello que el recurso metódico a emplear debe tratar de llevar a cabo esta idea, hay que mirar si el *moot court* logró este cometido.

Clases magistrales

Por otra parte las semanas que dan cuenta de las clases magistrales son: Semana tres que se encuentra asimismo en la sección de anexos, de donde se desprende:

Semana tres

Los recursos metódicos²⁴ allí empleados cambiaron la linealidad de la clase, lo que conllevó un mayor interés y por ende motivación en los estudiantes. La combinación entre el medio audiovisual y la dinámica de debate propició la participación, no obstante el marcado desinterés por parte de algunos estudiantes, hizo que entre los practicantes discutiéramos la viabilidad de implementar de nuevo esta modalidad. Cometimos el error de volverla a emplear hasta el siguiente semestre en Lea II, es decir, con los mismos estudiantes que ya la habíamos empleado. En ella pudimos encontrar una guía, medio y suerte de fin para las clases. Sin adelantarme mucho al análisis del “momento dos” debo decir que el modelo *moot court*, que emplea el debate pero que no se agota en él, demostró ser una opción muy viable para la enseñanza tanto oral como escrita para carreras como derecho.

Tutorías

Para finalizar las clases que dan cuenta de las tutorías son: Semana cinco (Lea II), once y doce, en donde se pudo evidenciar que:

Semana cinco (Lea II)

Hay que señalar que Lea II es, por obvias razones, la materia siguiente a Lea I, por ese motivo los problemas que se hubieran podido identificar en los estudiantes en ésta última fueron desconocidos para mí, no obstante la profesora a cargo los identificó y trató de darles una solución. Lo que pude identificar fue que las tutorías personalizadas para pequeños grupos de estudiantes son muy provechosas, porque se logran resolver dudas puntuales a través de ellas, cosa que no es posible en el desarrollo de una clase tradicional. En el “momento tres” se pudo aprovechar esta herramienta gracias a que el curso como tal no excedía los trece estudiantes.

Semana once

²⁴ En el sentido de Zubiría son todas las dinámicas que potencian el interés del estudiante.

Tuve la valiosa oportunidad de acompañar un grupo reducido de estudiantes y por ello, resolver sus dudas en gramática, redacción y contenido. Por ello de allí rescato dos elementos importantes: primero, el método a modo de tutoría porque permite un acercamiento más específico y oportuno con cada estudiante. Y segundo, los grupos reducidos de estudiantes posibilitan que el profesor haga un acompañamiento adecuado de los contenidos de clase, empero hay que reconocer que en muy pocos casos se da que el grupo sea pequeño, pero esto no refuta el hecho de que un grupo reducido posibilite una intervención educativa más adecuada.

6.4. Problemas administrativos y pedagógicos

La evaluación de las actividades fue difícil en muchos casos, ya que entraban en choque posiciones de los practicantes sobre algunos temas, por ello en algunas situaciones los criterios de evaluación podían ser diferentes o múltiples para un solo taller, lo que generó confusión en los estudiantes e incertidumbre entre los practicantes. De modo que una primera solución a este conflicto fue dividir los grupos de calificación para que los estudiantes que fuesen asesorados por X practicante fuesen asimismo calificados por él mismo. Una segunda solución que se planteó en el último taller realizado, fue la de establecer unos criterios de evaluación con la pretensión de hacerlos objetivos:

Corrección y evaluación:

Obviamente, el tipo de prueba empleada no da lugar a evaluaciones objetivas. Por lo tanto las características que deben tenerse en cuenta son:

- la correcta distinción en párrafos en relación a cada título. Esta precisión resulta bastante importante porque el estudiante puede "cortar" el fragmento en un modo no aceptable desde nuestro punto de vista (es decir, desde el punto de vista de quien conoce el contexto y las ideas del autor), pero perfectamente plausible teniendo en cuenta exclusivamente el contenido del fragmento.
- la selección de términos para los títulos; en el caso de evidentes errores, es necesario intentar entender si el error se halla en el uso de la palabra, o bien en la comprensión del fragmento.

- la correcta definición de palabras y frases (con la misma atención que el precedente punto).
- la secuencia lógica de los puntos del resumen.
- la presencia en el resumen de los conceptos fundamentales del fragmento. (Pensieri, 1997).

Al parecer las discrepancias que son meramente subjetivas en cuanto a los criterios de evaluación, se ven reflejadas en varios factores incidentes en la secuenciación del acto de enseñanza. Por un lado ocurre que un profesor cualquiera establece unos parámetros de evaluación, pero que no los valora en función de por qué los estableció, es decir, en muchos casos el estudiante termina satisfaciendo una cierta forma de ser del profesor (como le gusta escribir por ejemplo) y se adapta a ella. Por lo anterior el acto de enseñanza perdería credibilidad y fiabilidad por no ser lo más imparcial posible. Por otro lado es necesario establecer en conjunto (profesores y practicantes) unos criterios de evaluación que garanticen la calificación y la corrección objetiva, ya que pudo suceder que dos estudiantes teniendo ejercicios parecidos, recibieran notas distintas en función de las diferencias de criterios entre los practicantes.

Otra de las dificultades fue que las actividades y talleres que se realizaron fueron desestructuradas e intermitentes, pues se realizaban al “tanteo”, es decir, se veían ciertas falencias, o se establecía que necesitaban ver tal, o cual cosa, y con respecto a eso se realizaba la actividad. En algunos casos se “saltó” de español normativo a argumentación o viceversa, sin ningún tipo de evaluación del plan de operaciones, por ello es necesario en un primer momento del semestre (idealmente al principio) estructurar qué actividades se realizarán en qué momentos, propósitos de las mismas, secuenciación, etc. Para que con ello no se hagan “saltos” temáticos y se lleve a cabo un seguimiento de la comprensión de los temas. Siguiendo esa línea argumentativa, podemos dar cuenta de una serie de factores que corresponden a dificultades meramente subjetivas y de orden burocrático, empero es posible a través de una análisis inductivo, que partiendo de esas ideas particulares nos

planteemos una general y es la siguiente ¿una posible solución a los problemas encontrados puede ser la estructuración de un currículo? Una postura aceptable en ABP sería “ABP es un desarrollo de currículo y un sistema instruccional que simultáneamente desarrolla estrategias para la solución de problemas y las bases y habilidades del conocimiento de la disciplina.” (Hernández en Zubiría , 2007, p. 94), es preciso aclarar qué podemos entender por currículo.

En líneas generales un currículo es un plan de operaciones educativo en el que se plasman las directrices teóricas que va seguir el acto educativo, es decir, en él actúan teorías pedagógicas, sociológicas, etc. Que son el esquema general sobre el que se plantea una materia de estudio. En general se compone de cuatro partes, objetivos (metas), contenido que en este caso como lo veremos más adelante mutan de ideas a habilidades, metodología y calificación. Así las cosas podemos ver un esquema bastante delineado que es burocráticamente aceptable, no obstante la descripción que se hace en el presente trabajo no cumple con estos cuatro requisitos, ya que tendió a la descripción de una metódica específica y al desarrollo o posible desarrollo de operaciones mentales. Como ya se dijo la calificación quedó relegada por la evaluación, que en estricto sentido no requiere de un puntaje expresado en números (cuantitativo), más bien requiere de la introspección de cada estudiante y de una cualificación del profesor. De modo que más bien podríamos expresar la respuesta no en términos de currículo, sino en términos de plan de operaciones, aunque anteriormente hayamos definido al currículo como un plan de operaciones, ello no quiere decir que todo plan de operaciones es un currículo. Es pues que “plan de operaciones” resulta ser un concepto más general, parafraseando a Dewey (2010) en *Experiencia y Educación* hay un concepto muy importante al tratar de hablar de experiencia educativa y es el de continuidad, *grosso modo* es la conjunción entre pasado, presente y futuro que se logra mediante el reconocimiento del pasado, lo que nos permite varias cosas, no atenerse simplemente a los caprichos del estudiante en términos de quiero esto o aquello, más bien se hace necesario evaluar qué puede llegar a ser más conveniente para la formación de sus procesos mentales, en relación con el capital cultural y teórico que hay disponible en la

materia, en este caso LEA. Asimismo nos permite tener un horizonte específico al que llegar, dado que la acción a emprender está determinada por el futuro.

6.5. La necesidad de una escuela interestructurante

Un problema que se percibió en la práctica, fue el de la estructura misma de las pedagogías interestructurantes o contemporáneas, pues es necesario poner en diálogo la escuela tradicional –heteroestructurante– en donde el profesor es la fuente de todo conocimiento y el estudiante es un alumno vacío, que necesita ser educado. Con la escuela activa –autoestructurante– en donde el estudiante es fuente de conocimiento por sí mismo y el profesor es un guía. La dificultad de implementar ABP en la universidad El Bosque, se debe a las exigencias sociales y educativas que el estudiante trae consigo a raíz de unas ciertas contingencias económicas, como también la edad de la población y la cercanía con los practicantes.

Con relación a las contingencias que se mencionaron antes, se puede decir que son básicamente la necesidad o exigencia que hacen los estudiantes al profesor, de ser como un empleado más, por lo cual la relación que se intenta como plural (vertical y horizontal si es eso posible) ya no es factible, por la forma de percibir a este último. En esta situación el profesor debe hacerse un tanto autoritario para poder estar a cargo de ella, por otro lado los practicantes al ser inexpertos y en el ejercicio mismo de los talleres, son vistos como cómplices de los estudiantes, en el sentido que si el profesor pone una calificación baja, para el practicante es posible mejorar esa calificación con una nota buena, piden que “sea buena gente”. Por ello se hace necesario tomar una distancia que puede derivar en autoritarismo, ya que es difícil medir los niveles de cercanía o distanciamiento.

Ahora bien es posible a través de la estructuración del plan de operaciones y el establecimiento de grupos de trabajo independientes, llegar a cabo un ejercicio pedagógico contemporáneo, esto se debe a que en él es posible tener independencia de establecer qué tipo de dinámica se va a realizar, como también calificaciones, acercamiento a los casos críticos, etc., por eso para el siguiente “momento” se va a tratar de analizar la factibilidad y

utilidad que ofreció el recurso metódico empleado, como también la corriente pedagógica inherente en él.

7. Momento dos: investigación-intervención *moot court*

7.1. Implementación del *moot court*

Como se ha podido observar el primer semestre se caracterizó por la implementación de recursos metódicos varios, pero no de una pedagogía determinada; hubo directrices que condicionaron las clases, pero como tal no hubo un modelo o corriente determinada. Este segundo semestre tuvo la idea transversal de la interestructuración, implícita en prácticamente todas las clases, este “Momento” también supone un mejoramiento en las dinámicas internas de la clase, en los recursos e interacciones. Esto con relación a la idea de que un maestro-investigador:

Propone proyectos de investigación e intervención, a fin de construir soluciones teóricas y prácticas en compañía con otros docentes. Hace uso de la práctica para adquirir el saber; desde las situaciones cotidianas construye nuevos conocimientos mediante la interpretación y comprensión de los contenidos implícitos de una práctica determinada. Esto supone una capacidad crítico-reflexiva de las acciones para detectar aquellas razones que limitan los procesos y sistemas que experimenta en la práctica diaria de la escuela. (Peraza, 2007, p. 179).

Las limitaciones que hubo ya fueron explicitadas, ahora bien es necesario, determinar bajo qué parámetros hubo o no, una intervención y si esta intervención fue exitosa con respecto a las dificultades evidenciadas en el primer semestre de práctica. A modo de anticipo, hubo una intervención en términos del plan de operaciones, fruto de algunas discusiones entre los practicantes y la profesora, que direccionó la clase a la presentación de un producto final, a saber: la defensa de una postura en un *moot court*. Esto cambió radicalmente el desarrollo de la clase con respecto al primer semestre, sin embargo hubo dificultades que se explicarán a través de la mención de las sesiones como he venido haciendo.

Las mentadas clases se llevaron a cabo con el Centro de Escritura y Análisis de Textos (en adelante CEAT) de la Universidad El Bosque en los cursos de Lectoescritura y Argumentación I y II (LEA I y II) de la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas a cargo de

la profesora Mabel López. El trabajo desarrollado se hizo con estudiantes de primeros semestres de derecho y ciencias políticas. Estas asignaturas hacen parte del componente de argumentación y métodos, y se encargan de proporcionar herramientas en lectura, escritura y argumentación a estudiantes de derecho y ciencia política de primer y segundo semestre de la universidad, que por tanto comienzan su formación profesional e investigativa.

La edad de dichos estudiantes osciló entre 16 y 25 años. La mayoría de ellos fueron recién graduados de Educación Media. Algunos de ellos, generalmente aquellos que recién se habían graduado, presentaron dificultades en la comprensión y producción de textos, esto lo afirmo a partir del análisis de un diagnóstico lecto-escritor que les realicé (revisar “Anexos Momento uno, Semana uno”). De ahí que el curso tuviera como objetivo, por un lado, desarrollar, a través de actividades conjuntas y articuladas, capacidades interpretativas, lectoras y argumentativas. Y por el otro, mejorar la expresión oral y escrita a partir del estudio y la discusión de técnicas de escritura y comunicación oral. LEA I se encarga fundamentalmente del área de lectoescritura y español normativo, LEA II del área de argumentación.

¿Qué es *moot court*?

Es un recurso metódico²⁵, en el que se simula un caso jurídico particular sobre un hecho real o ficticio, y en el que se distinguen las partes que tienen lugar en un juicio. De modo que el estudiante escoge su rol, se informa sobre las leyes que tienen lugar en el caso que ha escogido y defiende su postura. A nivel internacional se celebran múltiples congresos en los que se reúnen, por lo general estudiantes de derecho, para participar de ellos, esta herramienta por lo tanto permite simular situaciones reales de ejercicio de la profesión, diferentes a por ejemplo los habituales consultorios jurídicos.

²⁵ No hago referencia a un teórico específico, porque como tal no hay estudios a propósito de la implementación de este recurso para la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación.

7.2. Planeación de las actividades

La clase contenía una parte teórica –dirigida por la profesora López– y una práctica –dirigida por los practicantes–. Dentro de ese proceso se encontraba la preparación para el proyecto transversal de la asignatura llamado *moot court*, actividad final del curso de LEA II. Este proyecto está constituido por ejercicios orales a modo de debate que, a partir de un caso hipotético, exige a los partícipes asumir un rol en la representación de las partes involucradas en un caso jurídico: víctimas, fiscalía y Estado. Los participantes presentan argumentos escritos y orales para representar su rol. En ocasión del curso se utilizaron casos históricos reales de Colombia, a saber: la retoma del Palacio de Justicia y la masacre de Bojayá. Como el propósito del proyecto era que los estudiantes asumieran un rol frente a un debate y defendieran su posición, el desarrollo de las habilidades argumentativas era el principal objetivo. Por lo anterior el acompañamiento que realicé estuvo dirigido a ejecutar ejercicios que reforzaran dichas habilidades en vista de las actividades de construcción argumentativa y de debate oral.

A diferencia del “Momento Uno” no hago aquí un análisis específico de las actividades por varias razones, por un lado no fue necesario identificar problemas, sino que fue necesario tratar de dar solución a los problemas que ya se habían identificado, por otra parte en la sección de anexos correspondiente a esta parte, muestro cómo fue la secuenciación del plan de operaciones y las dificultades presentes en la implementación de este recurso metódico. En donde cualquier profesor investigador interesado en implementar esta herramienta, podrá encontrar una guía de qué es útil hacer, qué no y las razones de ello.

7.3. Problemas pedagógicos encontrados

Con todo el trabajo desarrollado durante el semestre se pudo rastrear diversas problemáticas a las que el espacio de la práctica puede responder en alguna medida. La primera fase de la práctica exige el rastreo de un problema pedagógico al que se empezaría a responder en semestres posteriores. Por otro lado, en la segunda fase se pide un primer esbozo de la propuesta pedagógica con la que se trataría el problema rastreado.

El problema que se puede rastrear enfocándonos en la primera fase, versa sobre la comprensión textual. A lo largo de la práctica encontramos que los estudiantes tenían problemas de comprensión de lectura, cosa que se hacía manifiesta durante los ejercicios que implicaban el trabajo sobre textos escritos. Considerando que estos estudiantes, en su mayoría, acaban de salir de la educación media, en la cual se debió haber fortalecido este aspecto, se entiende que sus dificultades radican en la educación que recibieron durante su época escolar. Así, si los estudiantes presentan dificultades a la hora de comprender los textos y si, siguiendo a Ricoeur (2002), el texto es “la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos” (p. 108), no habiendo una pretensión de conocerse a sí mismo por intuición inmediata, sino por medio de la apropiación de los rasgos que ha dejado la humanidad a través de las obras culturales, en este caso, en los textos —siendo lo que se apropia la cosa del texto o el mundo de la obra, es decir, hay una apropiación de una proposición de mundo que está desarrollada en el texto—; entendiéndose la comprensión como “todo lo contrario de una constitución cuya clave estaría en posición del sujeto. Con respecto a esto sería más justo decir que el yo es constituido por la cosa del texto” (Ricoeur, 2002, p. 109), es menester decir que los estudiantes no se comprenden a sí mismos. De ahí que resulte importante que los estudiantes comprendan los textos. Por ello, a lo largo del semestre, realicé varias actividades que intentaban fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes. Sin embargo, dichas actividades no solucionan la problemática generada por una mala educación media. Resultaría interesante plantear estrategias que permitan a los estudiantes comprender los textos y, por ende, siguiendo a Ricoeur (2002), comprenderse a sí mismos. Por eso anticipándome a la parte final de la presente investigación que corresponde al “momento tres” debo decir que se implementó un recurso metódico con miras a esta pretensión, conjugándolo con un modelo específico de enseñanza (ABP).

Por otro lado un problema que fue transversal a lo largo del desarrollo de las sesiones fue la divergencia de criterios de evaluación. Pues el que la profesora y practicantes no tengan en común los criterios con los que se va a definir, evaluar y corregir a los estudiantes hace que haya confusiones en ellos y que los conceptos a aprender sean confusos. Por ejemplo, en el

caso de la diagramación, algunos estudiantes separaban tesis de conclusión y ponían las premisas sin división jerárquica, para los practicantes esto era del todo una mal interpretación del texto de Zubiría que era necesario corregir. Sin embargo, para la profesora podía realizarse de este modo, lo que conllevó varias consecuencias: 1) que los estudiantes hicieran el reclamo sobre las diferencias conceptuales que proponían unos y otros; 2) que los estudiantes desconfiaran de la labor ejercida por parte de los practicantes; y 3) que el ejercicio de diagramación se mal lograra.

Una posible solución que se vislumbró a esta problemática está relacionada con el ejercicio del *Moot court*. En el momento que se pasó de que todos los practicantes ayudaran a todos los estudiantes, a que los practicantes tuvieran un grupo específico de estudiantes a cargo, el ejercicio se tornó más eficaz y fructífero para todas las partes implicadas. Sin embargo, hay que reconocer que una gran cantidad de practicantes para un curso, entorpece la labor, como también la falta de unificación previa de los criterios conceptuales y de evaluación. Es decir aunque resulte valioso tener un grupo reducido de estudiantes como se pudo hacer evidente en el “momento uno”, es necesario que hayan criterios de evaluación conjuntos que permitan la calificación y corrección, para no dar lugar a divergencias en un mismo grupo.

En cuanto a cuestiones de contenido y desarrollo de las actividades, se evidenció que la implementación de ciertas herramientas como los diagramas argumentativos, no son muy tenidas en cuenta por los estudiantes al momento de formar sus propios argumentos. Los diagramas son usados para guiar la argumentación, para analizar la estructura de los argumentos y, para comprobar la coherencia y secuencia de los mismos. Pero los estudiantes los emplean solo cuando se les pide hacerlo, y al momento de argumentar por ellos mismos no hacen uso de este tipo de herramientas. También se notó al principio la dificultad para comprometerse con una posición a defender en la actividad del *moot court*; y a lo largo del semestre, con este ejercicio, los estudiantes mostraron que la argumentación es una habilidad fundamental al momento de dar cuenta de creencias y acciones en el marco de una comunidad. Es decir, parece ser propicio incentivar habilidades argumentativas que permitan llevar a cabo decisiones más razonadas, así como tomar

posiciones éticas y políticas con mayor fundamento, propiciando un espacio para la formación ciudadana.

Esto último se puede vincular directamente al primer problema rastreado ya que, al incentivar la comprensión lectora y las habilidades argumentativas con vistas a la práctica de una mejor ciudadanía, se puede estar posibilitando también un espacio en donde los estudiantes logren dar cuenta de sí mismos, comprendiendo el fundamento de sus acciones y dándole un sentido más organizado a su vida práctica. En ese sentido pude notar que hay mayor facilidad de que las clases se tornen heterónomas que autónomas, asimismo la mayor parte de esta asignatura puedo decir que fue heterónoma, aunque fue un propósito transversal que los estudiantes se hicieran dueños de su proceso de aprendizaje no fue del todo posible tornarla como tal. Esto se hace evidente en que la metódica *moot court*, exige que los estudiantes se vuelvan investigadores en cuanto a leyes implicadas, argumentos a favor, contrargumentos, tipos de recursos orales, etc., porque cuando hay un compromiso con una postura, la persona por lo general se compromete en defenderla. No obstante hay que señalar que esta postura no era del todo existencialmente relevante para ellos, porque se trataba de casos ya culminados en el que los actores ya habían tenido reparación o castigo. De modo que para el “momento tres” quedó el compromiso de tratar un problema real del estudiante, no desde este modelo metódico, sino desde la escritura creativa por varios motivos; por un lado desarrollé el acompañamiento para la misma asignatura, pero esta vez de filosofía y dado que el campo de acción profesional de la filosofía no es el derecho, hubiera sido contrario al modelo que propone el ABP pues no correspondería a tratar de reproducir el campo real de aplicación de la asignatura en cuestión; por otro lado porque la escritura creativa, sí permite que el estudiante la aplique a casos existenciales de relevancia para él.

De esta manera, se propone dar continuidad a herramientas metódicas como el *moot court* para carreras de derecho o afines. Aunque no fuera del todo laudable este recurso para los propósitos de la presente investigación (a saber: evidenciar y tratar de dar solución a los problemas y dificultades que se presentan al implementar ABP en una universidad, haciendo uso de recursos metódicos novedosos), estas actividades sin embargo implican

que los estudiantes investiguen y den cuenta de una buena lectura y comprensión de las fuentes de las que se sirven; además, exigen leer e interpretar las propuestas en las que se expresan las posiciones de otros con quienes contraponen una visión particular de determinados problemas; y, finalmente, los estudiantes se ven obligados a tomar una posición y defenderla de manera coherente y sustentada. Al momento de elaborar los argumentos necesarios para la actividad, preguntan por la estructura de los argumentos y la aplican inmediatamente por sí mismos. Por otro lado, al exponer un tema que es conflictivo y en el que se encuentran con posiciones contrapuestas, se da un espacio para el aprendizaje de nuevos conceptos y aspectos que antes desconocían; porque la necesidad de tomar una posición y elaborar argumentos bien nutridos les lleva a emprender una investigación de manera formal y los incita a conocer cosas nuevas. Y porque al escuchar los argumentos de otros que se oponen a los propios, se conocen cosas que quizás se estaban dejando de lado o que no se habían tenido en cuenta, como leyes o hechos históricos relevantes. Este tipo de ejercicios también dan lugar a espacios en los que se puede enseñar a partir de las propias construcciones de los estudiantes, ver los errores en los que suelen incurrir, así como los mayores aciertos; es decir, que la apropiación teórica y conceptual sobre la argumentación, se dé comenzando por ejercicios propios de los estudiantes.

Como también se quiere responder a los problemas metódicos encontrados, se propone que durante el semestre cada practicante cuente con un espacio propio en el que pueda trabajar con un grupo particular, por fortuna la asignatura del “momento tres” permitió esta propuesta. Las actividades se dividirían en una fase investigativa (la que denominamos “camello” en la sección tres con base en la lectura que hace Zuleta de Nietzsche²⁶) en la que se ejercite la comprensión lectora de los estudiantes y se empiecen a desarrollar actitudes propositivas, en donde además se haga uso de contenidos acerca del análisis, uso y estructura de argumentos; una fase propositiva (la que denominamos “león” en la sección tres) en donde los estudiantes sirviéndose de los contenidos teóricos de la clase comiencen a plantear sus propios argumentos en los que asuman una posición respecto a una situación problemática; una fase de análisis y examen de otras posiciones con las que se puede

²⁶ Ver *Sobre la lectura* de Zuleta.

contrastar la que se defiende; y, finalmente, una de debate (la que denominamos “niño” en la sección tres) en donde los estudiantes den cuenta de sus habilidades argumentativas de manera oral y espontánea. Para todo lo anterior se utilizarían herramientas que impliquen un uso constante de las mismas, así se estarían articulando a lo largo de todos los ejercicios. Si se nota que las herramientas siguen siendo poco útiles, se descartarían y se implementarían otras que la misma práctica vaya ofreciendo a lo largo del trabajo. Quiero señalar que estos lineamientos fueron implementados en el “Momento Tres”.

8. Momento tres: implementación de ABP e intervención con escritura creativa

Este último semestre la práctica docente se realizó con el curso LEA de filosofía que está dirigido a estudiantes de primeros semestres, aunque hubo algunos de otros semestres, por algunas contingencias que se presentan. Esta práctica correspondió a la modalidad de apoyo al docente, así como un acompañamiento del proceso de los estudiantes con el fin de potenciar sus capacidades en lectura, escritura y argumentación.

En ella hubo un acercamiento previo con el Profesor a cargo –Juan Pablo Sánchez– en donde discutimos algunas ideas como las que mencioné en el anterior apartado y su posible solución, por ello él propuso un modelo metódico con el que recién había tenido relación pero que había sido útil en otro espacio, el de escritura creativa. No obstante la planificación no se quedó solamente en que íbamos a tratar los problemas de esta manera, sino que además se tuvo presente la propuesta metodológica del ABP para la parte final del semestre. Asimismo antes de iniciar cada clase hacíamos una preparación de dos horas, en la que nos planteábamos los contenidos a tratar, los discutíamos, unificábamos criterios de exposición y evaluación, planteábamos objetivos para la clase y discutíamos sobre temas inherentes a las clases. Por ello se solucionaron muchos problemas con los que venía lidiando en los anteriores semestres, adicional a ello la planificación concienzuda de los contenidos permitió direccionar la clase para dar tratamiento a las dificultades que se presentaron a propósito de la *autonomía* de los estudiantes en clase, sin embargo no se solucionaron del todo –revisar anexos “momento tres” en donde hago una exposición detallada de las dificultades de implementar un modelo más activo que tradicional–, es decir, cambiamos la dinámica de la clase, en donde primaba la *heteronomía*, y tratamos de ser más laxos en cuanto a calificaciones, asistencia, contenidos, etc., lo que ofreció un campo mucho más amplio de desarrollo argumentativo oral y escrito, pero que no por ello no tuvo dificultades, empero este modelo es una solución a lo que nos aquejó a lo largo del texto, haciendo énfasis en los cometarios de la parte final del escrito.

Ahora bien teniendo en cuenta que el ABP, centra su atención en el desarrollo hipotético o real con el que se va a enfrentar el profesional en su respectivo campo de acción, es decir, si es un médico mostrarle las dinámicas de un hospital, si es un ingeniero catastral, llevarlo a un terreno y hacer mediciones, si es un abogado realizar *moot court* o consultorios jurídicos, etc., hay que señalar que el curso se quedó algo corto. Porque nos concentramos en el desarrollo de un problema vivencial para el estudiante, y por ello el campo profesional se centró sólo en dos ámbitos, el de la enseñanza de la filosofía a través de evidenciar diferentes métodos de escritura que no los ofrecen las carreras tradicionales de filosofía, es decir, demostrándoles que el campo de acción filosófico no se reduce a la creación de reseñas, proyectos, informes, artículos, etc., sino que los poemas, la escritura con axiomas, la aforística, los ejercicios con imágenes, la novela, el cuento, etc., pueden llegar a ser igual de rigurosos y valiosos para el conocimiento, y desarrollo de la filosofía. Y obviamente lo que se desprende de este primer campo de acción y es el desarrollo en sí de este tipo de escritura, que se puede aplicar a una amplia variedad de campos profesionales, diseñadores de ejercicios para estudiantes, escritores, etc.

Digo que nos quedamos cortos porque la misma práctica nos reveló que el campo de acción filosófico se ve obstruido, por la idea de que la producción en filosofía se reduce a los mentados escritos académicamente aceptados. Empero, con respecto al problema que guió la investigación, se pudo solucionar arrojando información, que llevó a plantear el mejoramiento posterior de la metódica empleada con relación al ABP, pues los estudiantes como veremos más adelante, se les hizo un tanto laxo el curso con respecto a las entregas y a la asistencia, fue solamente en estos dos ítems en donde se vieron dificultades, pero de igual modo los estudiantes llegaron a apropiarse tanto de su aprendizaje que en la autoevaluación llegaron a emplear criterios más estrictos que los que teníamos planeados.

¿Qué es escritura creativa?

Con escritura creativa hago referencia a ejercicios de muchos tipos, los explicaré de manera sucinta porque en la sección de “Anexos” en la parte correspondiente al “Momento Tres”,

se describe en los diarios de campo las experiencias con ellos, y por lo tanto inherentemente se describen.

Un aforismo es una verdad expresada de manera corta, argumentativa, que sintetiza la posición personal del autor, este tipo de escritura se puede ver muy a menudo en textos como los de Nietzsche, para mayor claridad revisar la sección “Anexos” sesión cuatro.

La novela pensada es una categoría que se extrae de Kundera, dado que éste define así su estilo de escritura, puede ser corta o larga, pero debe tener una estructura argumentativa que guíe la narración, en otras palabras, el relato está supeditado al mensaje que se quiere expresar.

Los ejercicios con imágenes, se realizan como un conjunto en donde se busca una imagen ya sea de autoría propia o de alguien más con la que se busca inspiración para iniciar un relato de cualquier tipo, ella ofrece los elementos principales para el relato pero éste se puede complementar con escenas diferentes para alimentar la narración.

El estilo mayéutico de preguntas y respuestas, aun cuando en primera instancia no es un género escrito, se puede emplear para hacer un texto más dialógico, dado que permite poner en tensión diferentes puntos de vista, y acceder así a verdades aceptables para diferentes posturas. Por ejemplo Zubiría utiliza este género para desarrollar a través de él sus tesis con respecto a educación, enseñanza y aprendizaje en *Modelos Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*.

Por último un dibujo y un poema son expresiones artísticas con las que tenemos mayor relación, estos permiten expresar de manera más creativa las ideas que el estudiante puede tener, por ese motivo resulta interesante permitir hacer trabajos finales usando estos medios, porque conjugan elementos aforísticos, discursivos y expresivos que no ofrecen otros géneros discursivos.

8.1 Plan de operaciones

Con respecto al curso, se llegó al acuerdo que la estructura de éste, que si bien estaba estipulada de una forma en el programa, intentaría ser más libre, en el sentido que no es una relación vertical entre docente y alumnos, sino que más bien es construida entre todos los partícipes. Respondiendo así a la interestructurancia que se venía persiguiendo desde el inicio de la investigación.

El eje que se propuso como central para el desarrollo del curso fue planteado a partir de *Sobre la Lectura* de Estanislao Zuleta, a saber el planteamiento de problemas a partir de las necesidades vitales de los estudiantes. Esto quiere decir que es necesario que el estudiante no sólo se sienta comprometido conceptualmente con el problema a tratar, sino que también vea en él una propuesta para su vida, de ahí que se propone a partir de Nietzsche desde la lectura de Zuleta, tres partes para la lectura y escritura en el curso: admiración (estudiar una cierta postura o autor en filosofía), crítica y creación. Lo que guarda estrecha relación con los criterios que arrojó el “momento dos” a propósito de la implementación de una metódica que logre “cautivar” al estudiante para que se apropie del problema tratado.

Dice Julián de Zubiría “La escuela tiene que ser un lugar para aprender a hablar, escribir, escuchar y leer” (2017), pero como hemos podido observar, la escuela se ha quedado corta en este proceso y es responsabilidad de la universidad, lidiar con estas falencias que nos deja y formar estas habilidades en nuestros estudiantes. Fue por tanto un objetivo, que es inherente al curso, desarrollar habilidades de lectura, escritura y argumentación en los estudiantes, pero a diferencia de cualquier otro curso de este tipo, implementamos recursos metódicos que hicieron de las clases un espacio al que los estudiantes llegaban con ansias de aprender –revisar anexos, momento tres, entrevistas– que es lo que se supone cualquier educador debe esperar de su ejercicio docente.

8.2. Diseño metodológico

Un diseño metodológico puede hacer referencia a varias cosas, como la secuenciación de las clases, la planeación del currículo y los recursos metódicos que se pueden emplear en

cada una de las sesiones. No obstante por tratarse de un “diseño” se puede decir que es alguna clase de planeación y como en una práctica no es posible planear un currículo, se va a tomar la primera acepción como cierta.

La secuenciación de las clases se elaboró entre el docente titular y el practicante, teniendo como eje central la idea nietzscheana que plasma Zuleta en el texto *Sobre el leer y escribir*, esta idea consiste en plantear tres etapas de lectura y escritura: 1) la de *camello* que es la afiliación conceptual con un autor, corriente o idea y que se alimenta a partir de la lectura, 2) la de *león* que es una etapa de distanciamiento del autor, la corriente o la idea, en la que por lo general se hacen críticas a los postulados con los que no se pueden estar de acuerdo y 3) la del *niño* que es la etapa de creación propia. Asimismo la pedagogía empleada fue el ABP, que posibilita la inmersión en problemas vivenciales que fue el objetivo final del curso. Esto a través de la exploración de diferentes géneros de escritura filosófica.

8.3. Análisis de las actividades

Es muy importante que el profesor abandone la idea de que las clases magistrales ofrecen más posibilidades de compartir el conocimiento. Pues desde la primera clase abandonamos esta idea y la planteamos para tener una relación horizontal, más que vertical con los estudiantes. Y por ello nos dedicamos como grupo a plantearnos preguntas para entender o para poner en tensión el contenido tratado, es decir, planteamos desde el inicio la *autonomía* como guía para las clases. Percibí por eso una mejora en el interés de los estudiantes de aprender los contenidos en comparación con los “momentos” anteriores.

Es inusual también que en una clase se lean los textos que se suponía había que leer para ella, no obstante se realizó este ejercicio para propiciar el análisis minucioso de la escritura aforística. Recordando algunas de las afirmaciones que hemos venido haciendo esta fue una forma de escritura en la que se estaban tratando de introducir a los estudiantes. Pues como estudiantes de filosofía deben aprender la forma aforística de escritura para, si quieren, hacer escritos de esta manera. En suma hay aquí dos elementos importantes con relación al

ABP, en primer lugar los estudiantes fueron confrontados con una realidad concreta en el ejercicio de la filosofía, y es la poca fundamentación en diferentes géneros escritos, y segundo la postura crítica que se puede tomar a partir de ese primer elemento.

Ideas de cualquier tipo se pueden plasmar en una historia que las desarrolle argumentativamente, aunque esto constituya una dificultad en términos conceptuales, pues se debe construir una estructura argumentativa muestra que las ideas pueden llegar a muchos tipos de público, por el estilo de escritura. Como ejemplo de esto tenemos al *Cándido*, *Así Habló Zaratustra*, *Satán en los Suburbios*, etc., que expresan posiciones personales de los autores a través de la novela. En mi caso particular como estudiante, no tuve la oportunidad de acercarme a este género escrito. Por eso el ABP como enfoque nos demuestra las falencias con las que un egresado de filosofía puede salir, pues fue a raíz de pensar los problemas a los que se puede enfrentar un filósofo en ejercicio lo que propuso esa exploración. En ese mismo ejercicio se utilizó la fotografía como recurso metódico en conjunción con la novela, esto fue de agrado para los estudiantes, lo que derivó en construcciones muy buenas propositiva, argumentativa e intelectualmente hablando.

En lo corrido del semestre realizamos entrevistas a los estudiantes para que en sus propias palabras dieran cuenta de las percepciones que tenían acerca de la clase. Fue interesante que en la primera de ellas los mismos estudiantes señalaron la falta de “control” en términos coercitivos, porque no tomábamos asistencia, no habían notas definidas, etc., es decir, chocaron con el componente autoestructurante que se trataba de promover.

9. Conclusiones

Es necesario destacar los hallazgos que hice a propósito de fortalecer la teoría de la escuela interestructurante, ya que estos son parte fundamental de la presente tesis. Para tal fin me permito hacer una breve recapitulación de las dos grandes vertientes de la escuela interestructurante, en primer término decimos que una vertiente es interestructurante-funcional cuando su objetivo es dotar al individuo de operaciones mentales que propendan a dar solución a problemas de la vida práctica, este tipo de operaciones son la inducción, análisis, etc. Que emplean recursos tales como mentefactos, esquemas, mapas conceptuales, diagramas, tendientes a fortalecer la capacidad del individuo de adaptarse y adaptar su realidad de una manera significativa. Dejando de lado la idea de una comprensión meramente teórica del mundo, es decir, si se está tratando de educar a un individuo para que tenga las habilidades para desenvolverse en su entorno de una manera eficaz, el plano teórico queda relegado, aunque no desechado, para darle mayor prioridad a los recursos (en este caso operaciones mentales) que propendan a la solución de problemas vivenciales.

Por otra parte decimos que una vertiente es interestructurante-estructural cuando propende a la formación de esquemas o instrumentos mentales, es decir, tiende a enseñar conceptos, posturas, oraciones, que posibilitan la resolución de conflictos a través de ellos. Miguel de Zubiría lo resume así:

Las didácticas funcionales hacen hincapié en enseñar operaciones mentales como analizar, inducir, deducir, valorar, optar, codificar 1ª, codificar 2ª genuinas representantes de ellas son la didáctica basada en problemas y la modificabilidad cognitiva. Las didácticas estructurales, por su parte, enseñan instrumentos mentales: nociones, conceptos, sentimientos, actitudes, palabras o gestos. Son genuinos representantes: el aprendizaje significativo, la pedagogía problémica, el cambio cognitivo-axiológico, la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual. (Zubiría M, 2007, p. 36)

Ahora bien siguiendo este orden de ideas los contenidos ya no tienden sólo a la reproducción de ideas, corrientes de pensamiento, o estructuras, sino también al desarrollo de habilidades, por tal motivo el recurso metodológico que académicamente se acepta como propio del ABP son los mapas de rutas, este recurso metódico se emplea para ese desarrollo. No obstante pudimos ver que también *moot court* y escritura creativa son aplicables en esta vertiente.

El ABP desde la perspectiva que planteé en la tesis, se anticipa a la multiplicidad de variables en el surgimiento y resolución de los problemas vitales a los que se enfrentaron los estudiantes, no planteando una perspectiva de solución, como se suele hacer en materias duras como matemáticas, química, etc. Sino tratando de desarrollar en cada estudiante los procesos mentales capaces de dar solución a esos problemas en situaciones reales, así “La vida cotidiana, cualquier área del quehacer humano, está llena de problemas. Situaciones que nos piden tomar acciones con el fin de conseguir un resultado. Situaciones que no están estructuradas en torno a un eje temático.” (Hernández en Zubiría, 2007, p. 95), lo cual nos arroja dos resultados diferentes, primero que a través de la implementación de ABP, se pueden dar solución a problemas vitales con relación a la Filosofía y al Derecho, lo cual es bastante disiente dado que ABP expande de ese modo las posibilidades de su implementación. Y dos que los recursos metódicos que se pueden emplear son de diversa índole, dado que no nos abstuvimos de experimentar con ejercicios con imágenes, aforismo, cuento filosófico, poesía, cuento, novela filosófica, novela pensada, etc.

En ese sentido aunque cumple con los principales objetivos que plantea el ABP, hace uso de recursos novedosos muy diferentes a los que regularmente emplean

En esta sección es importante destacar la utilidad que ofrece cada uno de los apartados que postulé como parte de la tesis, porque aun cuando fue una sistematización de experiencias, se hizo gran parte de la explicación con base en fundamentos teóricos, más que en una estructura solamente narrativa. Con esto quiero decir que hubo una fundamentación que de algún modo corresponde más a una tesis monográfica, y por ello es necesario reconocer que

es una tesis para acceder al título de Licenciado en Filosofía, en cuyo caso el acervo teórico responde a los lineamientos inherentes a lo que se espera de un filósofo en potencia.

Con lo anterior en mente quiero destacar el papel que jugó el marco teórico, pues a través de él logré contextualizar el problema bajo el concepto de “educación contemporánea” que más se ajusta a la realidad de los estudiantes, es decir, aunque muy probablemente haya otros conceptos de educación que definan lo contemporáneo de manera distinta, la tensión entre heterónimo y autónomo a la que se hizo alusión en las primeras partes del texto, permitió reconocer el rol del maestro y el del alumno al que apunté a lo largo del mismo. Lo que me deja con la sensación de que el objetivo de mostrar el panorama conceptual bajo el que se fundamentó la tesis se logró. Ahora bien con esto no quiero desconocer los diferentes enfoques pedagógicos contemporáneos que existen, más bien demuestro que el ABP fue efectivo para los propósitos que se buscaban. Quiero señalar que el ABP resulta ser una herramienta, como lo reconoce Zubiría, que posibilita explorar problemas reales de los estudiantes dentro de las posibilidades que permite un aula de clases.

Se expresaron las dificultades y alcances que puede llegar a tener la implementación de ABP para la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación, de lo cual se puede concluir que las ventajas de este enfoque con las directrices que se implementaron en él son mayores que las desventajas. Por ello este enfoque sirve para desarrollar las mentadas habilidades siempre que se haga uso de recursos metódicos que respondan a las exigencias que hace, hablese por ejemplo de tolerancia a fallar, motivación, rol autónomo del estudiante, desarrollo de problemas vivenciales, solución a esos problemas, etc. En otras palabras hay que identificar recursos metódicos que tiendan a responder con esos lineamientos, para así poderlos emplear de manera efectiva en este enfoque.

Por su parte la sistematización permitió hacer un análisis de las dificultades que hubo en primer semestre, es decir, de algún modo ese primer semestre logró ser una fase exploratoria como lo exigen las fases que propone Peraza, así las cosas para el segundo semestre fue posible establecer un plan de acción enfocado en darle un mayor peso al

recurso metódico, dando cuenta así de su relación con el ABP, que como vimos, así lo exige. En segundo semestre fue posible notar gracias a la sistematización que si bien el recurso metódico empleado logró conectar más con el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, no logró establecer vínculos efectivos con las necesidades vitales de ellos. Y por último gracias a ella fue posible identificar que en tercer semestre sí fue posible establecer el vínculo con esas necesidades.

La ausencia de recurso metódico no permite el desarrollo real y a largo plazo de habilidades de argumentación oral y escrita, pues en primer semestre fue posible evidenciar que los estudiantes carecieron de un interés real por la materia, es decir, esa “motivación” que promueve el ABP estuvo ausente, lo cual deriva en un olvido de la misma. Reconozco por tanto que es recurrente que los estudiantes sean capaces de responder a las exigencias de una materia determinada sin que por ello adquieran un conocimiento efectivo, pues es bastante fácil escuchar frases como “después de vacaciones no recuerdo ni sumar, ni restar” lo que resulta bastante jocoso por su reducción al absurdo, pero que muestra una realidad repetitiva en los estudiantes, ¿acaso puedo recordar por lo menos el 25% de lo que aprendí en bachillerato? A lo que puedo responder con un rotundo ¡No!, y esto también sucede en los ámbitos de educación superior. Por ello fue un objetivo para el segundo semestre cortar con este problema a través del recurso metódico *moot court*, con éste se buscó que los estudiantes fueran autónomos en su proceso de aprendizaje, esto a través de la búsqueda que tenían que hacer cada uno de los argumentos que les permitieran sustentar sus posiciones, asimismo esas posiciones les permitieron apropiarse de su problema como algo más personal, dado que a nadie le gusta sentir que ha perdido una discusión en algo que le interesa, hablese de política, religión, deportes, etc., lo cual desarrolló en ellos habilidades que son útiles en varios ámbitos de su vida personal y no sólo académica. Por otra parte con este recurso se buscó que se sumergieran en su campo laboral más próximo, que por lo general es en el ámbito de un juzgado, esto responde a la relación entre contenido y práctica que postula el ABP, como también de su resolución dentro de un aula de clase. También se buscó con este recurso interesar al estudiante mediante dinámicas novedosas que le demostraran que el espacio del aula no siempre es aburrido, con esto quiero decir que la

monotonía de los espacios educativos tiende a desconocer que los implicados en él piensan, sienten, crean, etc., y que todas estas contingencias deben ser consideradas para buscar un aprendizaje real.

Con lo anterior no quiero decir que no hubo dificultades con este recurso metódico, de hecho porque las hubo fue necesario que planteáramos uno distinto para el último semestre, ya que no había una apropiación vivencial del estudiante del problema, esto quiere decir que aunque efectivamente el estudiante logró apropiarse del problema, éste no era algo que lo inquietara. Por ello con este último semestre se intentó lograr los puntos positivos señalados en el párrafo anterior, pero con la diferencia de que el problema lo plantearía el estudiante desde sus intereses personales, por eso se trató de ofrecer una amplia gama de herramientas para que el estudiante identificara la que más le interesaba y la aplicara a su vida personal.

Para finalizar recomiendo que hay que establecer unos criterios muy específicos para la planeación del acto de enseñanza, es decir, aunque la clase es contemporánea por su calidad de interestructurante, dependiendo de su enfoque será más o menos heteroestructurante, y más o menos autoestructurante, pues no es interestructurante mitad y mitad, sino que se puede inclinar hacia alguno de las dos perspectivas. En mi concepto, podría pensarse en un estilo de enseñanza basada en problemas (ABP), pues en efecto el sentido mismo de la clase es desarrollar un problema y en lo posible aprender de él. Ahora bien debido a los inconvenientes que se han mencionado y algunas de las impresiones que se señalaron en el apartado “10.5.7. reunión” que se encuentra en los “Anexos”, la sugerencia sería que se enfocara un poco más en la heteronomía, pidiendo asistencia y puntualidad en la entrega de trabajos, teniendo en cuenta asimismo la opinión de los estudiantes, es decir, estableciendo con ellos la implementación de estos criterios en fechas de entrega y cantidad de fallas, para concluir quiero agradecerle por su lectura porque sé que en algunos tramos de la exposición me enredo un poco, no obstante me esforcé porque el lenguaje fuera considerado con el lector.

10. Anexos

Puede resultar muy enriquecedor, para un prospecto a docente universitario que se interese por el ABP, el tener en cuenta las dificultades a las que me enfrenté en mi proceso como docente. Aunque tuve que abstenerme de poner todas las sesiones, sí pongo, en esta sección, a las que hago mención en lo corrido del texto, y añado unas pocas que me parecieron, pueden ofrecer luces sobre problemas que son comunes, y a los que trato de dar un tratamiento corto, ofreciendo mi perspectiva y solución personal. Cabe resaltar que hay secciones en este apartado que recomiendo leer por las contribuciones que hacen por sí mismas, la parte de reunión, entrevistas y en general todos los aportes de las actividades de tercer semestre.

10.1. Actividades primer semestre

10.1.1. Semana uno (sesiones seis y siete, Lea I)

Se propuso llevar un taller con el fin de hacer un diagnóstico de lecto-escritura a los estudiantes. El taller se desarrolló en tres partes: 1) con base en el texto de Páez *Introducción a la Lógica Moderna* se definió qué se debe entender por enunciado, además que se implementó un cuestionario en el que cada pregunta valía 0.4 décimas, y consistió en escoger cuáles eran los enunciados, 2) en esa sección también se usó a Páez para definir qué se debe entender por argumento, asimismo hubo un cuestionario en el que cada pregunta valía 0.4 décimas, como también el ejercicio consistía en escribir cuál debía ser la conclusión, 3) por último el estudiante debía realizar un informe de lectura con base en un texto que proporcionó la profesora a cargo y que era de su propia autoría.

10.1.2. Semana tres (sesiones diez y once, Lea I)

Se elaboró una exposición de los diferentes tipos de argumentos con base en el libro de Anthony Weston *Las claves de la argumentación*. Se dividió la clase en tres partes: 1) se hizo una presentación de una sección de la película *El gran debate* con la idea de reforzar la última sección de la clase, 2) se dividió la clase en cinco grupos (esta vez bien distribuidos) y cada uno de los practicantes explicó un tipo de argumento, y 3) se dividió el curso en

cuatro partes, con la finalidad de hacer dos debates simultáneos en los que se emplearían el tipo de argumento visto. Allí no se calificó el ejercicio, pero se consideró la participación.

10.1.3. Semana cuatro (sesiones doce y trece, Lea I)

La profesora a cargo realizó un taller en el que se dieron puntos de análisis con respecto a un texto que ella misma proporcionó, este análisis fue: 1) identificación de tesis, 2) identificación de premisas, 3) identificación de conclusión, 4) validez, y 5) problemas y cuestionamientos. Esto con el fin de ejercitar la comprensión y abstracción que los estudiantes deben hacer de los diferentes textos, como en todas las sesiones se dividió el curso en cinco grupos para facilitar el acompañamiento de los practicantes. Aquí hubo dificultades ya que no había un consenso entre los practicantes y la profesora en lo que respecta a las partes de un argumento y la validez del mismo, lo que dificultó el proceso y propició la confusión en los estudiantes.

10.1.4 Semana cinco (tutorías, Lea II)

La profesora a cargo elaboró un taller para reforzar el ejercicio de la semana previa, este taller tuvo una estructura similar al anterior pero con énfasis en la diagramación ya que los estudiantes que se inscribieron en las tutorías, lo hicieron porque reprobaron un parcial sobre este tema (parcial que era el de primer corte). Por otra parte este ejercicio tuvo una nota, que era un refuerzo a la nota del parcial que la mayor parte del curso perdió. En las dos horas destinadas para su solución se resolvieron las dudas y se dio el acompañamiento necesario para que el tema se diera por terminado (a excepción de dos estudiantes que no entendieron el ejercicio, porque no asistieron a la tutoría previa).

10.1.5. Semana cinco (sesiones catorce y quince, Lea I)

No se elaboró un taller, pero sí se elaboró una presentación de *Power Point* con el fin de guiar la exposición, en ella se expusieron los diferentes tipos de argumentos y ejemplos de los mismos, cada uno de los practicantes tenía la obligación de exponer uno de ellos. De ahí se propuso un ejercicio en conjunto con un trabajo que había realizado cada uno de los estudiantes, este fue el de identificar qué tipos de argumentos emplearon en una reseña crítica que realizaron con base en un libro que les proporcionó la profesora.

10.1.6. Semana seis (tutorías Lea II)

Para esta semana la profesora a cargo propuso un ejercicio que se desarrollaría en dos sesiones. En la primera de ellas los estudiantes (a partir de un material que ella había enviado previamente) desarrollarían argumentos a favor o en contra de un tema específico, esos argumentos eran: de autoridad, por analogía, por ejemplos y causales, adicional a ello los estudiantes debían realizar dos de cada uno de esos tipos. Los argumentos estaban enfocados a defender o refutar la idea de la abolición o no de las corridas de toros. La función que debían cumplir los practicantes era la de revisarles a los estudiantes cada uno de los argumentos propuestos, para asegurar una correcta elaboración de los mismos, por esa razón se dividió el grupo (que se compone de unos 50 estudiantes aproximadamente) en tres partes, y cada uno se hizo cargo de una de ellas. A mí cargo estuvieron grupos a favor de las corridas de toros, y lo que se trató de puntualizar fue que la estructura del argumento estuviera formada conforme a lo que ellos habían leído, en su mayoría los estudiantes tuvieron problemas con los argumentos causales y por analogía.

La segunda parte del taller se dirigía a poner en práctica un ejercicio que ya se había realizado con LEA I, a saber: aplicar los argumentos elaborados en un debate en el que todos los estudiantes debían participar, a raíz de ello se dividió al grupo en cuatro secciones unos en contra y otros a favor.

10.1.7. Semana ocho (sesiones dieciséis y diecisiete Lea I)

Se propuso un ejercicio de dilemas morales que se realizó con la idea de hacer que los estudiantes argumentaran sobre unas situaciones límite, en donde también uno de los puntos era el de poner en coevaluación los ejercicios, buscando de ese modo la contraargumentación. Sin embargo a raíz de una exposición que realizó la profesora encargada, sobre normas de citación APA no se pudo realizar la segunda parte del ejercicio y quedó pendiente para la siguiente sesión.

10.1.8. Semana nueve (sesiones dieciocho y diecinueve Lea I)

Se realizaron dos actividades: la primera, a partir del taller de la clase anterior se plantearon cuatro puntos, el primero consistió en revisar la ortografía de los escritos (tildes, comas,

mayúsculas, etc.). El segundo era evaluar si lo que se exponía era un argumento o no, de manera que se debía identificar premisas, conclusión y la relación que guardaban entre ellas. El tercero revisaba si el autor respondía a la pregunta que se le planteaba o no. Por último se planteó que realizaran la contra-argumentación de una de las tres respuestas dadas a los dilemas. La función que desempeñamos los practicantes en esa actividad, fue la de guiar a los estudiantes a que realizaran preguntas.

La segunda, consistió en la revisión de algunos problemas de gramática, uso de tilde en mí, tu-tú, porque-por qué-porqué, el-él, etc. Como también de mayúsculas, uso de tilde en general y uso de comas. Allí el acompañamiento se centró en la explicación de las diferencias de los usos de palabras tildadas específicas y también de la explicación de lo que son palabras esdrújulas, llanas, agudas y sobreesdrújulas.

10.1.9. Semana diez (sesiones veinte y veintiuno Lea I)

Esta semana se realizó un taller para reforzar el área de argumentación escrita y se hizo con base en el *Encomio a Helena* de Gorgias, pues al parecer este escrito ofrece la posibilidad de analizar cómo puede dársele tratamiento a una posición, diferentes tipos de argumentos (causales, por analogía, etc.) además que se puede tomar una perspectiva, bien sea crítica o a favor. Asimismo se tomó a Trombino con un ejercicio que era aplicable al taller y a raíz de él se lo realizó. Adicional a ello hubo una retroalimentación con respecto al taller anterior.

10.1.10. Semana once (sesiones veintidós y veintitrés Lea I)

Estas sesiones se dedicaron a asesorar a los estudiantes para su ensayo final, que consistió en abordar un dilema moral desde el contexto colombiano. Los temas que era posible escoger fueron: aborto, matrimonio igualitario, indulto a crímenes de lesa humanidad o pena de muerte y eutanasia en relación con el contexto colombiano, debía ser desarrollado en un ensayo hecho a mano de mínimo tres páginas en el que debían usar normas APA. Allí se debía presentar las distintas posiciones que existen respecto al tema, el estudiante debía defender una de ellas apoyándose en fuentes bibliográficas y argumentos propios. Lo anterior usando los tres tipos de cita que abordaron en clase: 1) cita de menos de cuarenta

palabras, 2) una cita de más de cuarenta palabras y 3) paráfrasis. Los criterios de evaluación que se establecieron fueron: ortografía, puntuación, acentuación, argumentación (tesis y argumentos) y manejo de las normas APA. Cada uno de los practicantes escogió uno de los temas y se informó asimismo para poder guiar los textos. En ese caso me correspondieron dos temas: crímenes de lesa humanidad y pena de muerte, de modo que fue un grupo de 20 estudiantes aproximadamente el que tuve a cargo.

10.1.11. Semana doce (sesiones veinticuatro y veinticinco Lea I)

En estas sesiones se hizo revisión de los ensayos de algunos estudiantes (ya que era opcional entregarlo ese día) a modo de tutoría, porque hubo pocos trabajos entregados, así que cada practicante se hizo cargo de un estudiante y le hizo los comentarios pertinentes.

10.2 Actividades segundo semestre

10.2.1. Diagramación de argumentos – 15 de febrero

Para la primera sesión, se retomó a Miguel de Zubiría quien expone un modelo de diagramación de argumentos. En primer lugar, se pidió que se hiciera una paráfrasis de los argumentos del texto para dar cuenta de lo que dice el texto en cuestión, a partir de ahí se enumerarían premisas y conclusión, para hacer después un esquema del argumento. El esquema buscaba poner de manifiesto la estructura “formal” del texto, bien fuera identificando las premisas que se siguen unas de otras, que se apoyan entre sí o que llevan directamente a la conclusión de forma independiente. Al ser la primera sesión se trabajó con un taller de diagnóstico de lectoescritura, de análisis textual, y de diagramación de argumentos con base en un texto de opinión.

10.2.2. Diagramación de argumentos propios – 22 de febrero

Con base en el ejercicio de la sesión anterior, se les pidió a los estudiantes que ellos mismos elaboraran argumentos relacionados con el artículo de opinión trabajado. Se debía explicitar la estructura de cada argumento propuesto mostrando cuáles eran sus premisas, el orden de las mismas y la conclusión a la que llevaban; seguido de esto, debían diagramarlos.

Este ejercicio mostró que la mayoría del curso tenía dificultades para formar diagramas y dar cuenta de la estructura de los argumentos que ellos mismos hacen. Además, se presentaron problemas respecto a la distinción entre premisa y conclusión, a la organización de premisas y a la coherencia de los argumentos en general.

10.3. Preparación para el *moot court*

Se dividió el grupo según los roles y los casos que asumirían en la actividad final, esto se hacía de acuerdo a las temáticas del curso según cada sesión. Este día, particularmente, se pidió a los estudiantes que formaran argumentos con las herramientas teóricas acerca de la formación de premisas, conclusiones y diagramación, pero referidas al tema que les correspondía en el *moot court*. A lo largo de la clase los practicantes fueron acompañando la actividad, resolviendo dudas y corrigiendo algunas falencias.

La clase siguiente realizaron argumentos inductivos para el *moot court*, esto se efectuó para clarificar una explicación previa sobre tipos de argumentos. En la sesión se hizo un acompañamiento a los estudiantes, para que los argumentos fueran del tipo propuesto, para tal fin se utilizó *Introducción a la lógica* de Páez, en el que se hace una exposición sucinta de las divergencias entre argumentos inductivos y deductivos, que son el grupo general, y sus derivados.

El 14 de marzo se trató el tema de argumentos deductivos. Los estudiantes debían llevar en limpio los argumentos que hasta la fecha se habían realizado, para que cada grupo empezara a realizar contraargumentos a las tesis de sus contrapartes. Para que los estudiantes se familiarizaran con los argumentos deductivos, se les pidió que realizaran en sus réplicas, al menos un argumento de este tipo. Cabe aclarar que la profesora, previamente había hecho una sesión dedicada exclusivamente a la exposición de este tipo de argumentos. Hubo una dificultad generalizada por parte de los estudiantes, de realizar tales tipos de argumentos, al parecer por la complejidad que implican los mismos, ya que, si una de las premisas no apoyaba la conclusión, entonces no se había entendido del todo bien la explicación de estos.

De manera oral se presentaron los contraargumentos realizados, de modo que fuera posible para la contraparte revisar las posibles replicas, debido a que estas evidencian las posibles contradicciones internas de los argumentos, como también las posibles falacias formales o informales en las que se puede incurrir. Por otra parte, cada uno de los practicantes se encargó de solucionar las preguntas de los estudiantes, a medida que estos solicitaban apoyo. Sin embargo, no se enfatizó en los ejes temáticos de cada uno, sino que solamente se puso atención en los aspectos formales de los argumentos.

La sesión del 28 de marzo fue dedicada a la mejora de los argumentos que se habían realizado hasta ese momento con el fin de que los estudiantes se prepararan para el parcial oral que se planeaba para la sesión siguiente. Se realizó acompañamiento durante la sesión, se atendieron dudas, se reforzaron aspectos formales y de contenido con cada uno de los estudiantes y se dieron recomendaciones generales sobre el modo de presentación del parcial y de la forma en que allí presentarían sus argumentos.

El día 4 de abril se llevó a cabo el primer parcial oral. El examen consistió en hacer un simulacro de lo que sería el *moot court*. Cada grupo llevó los argumentos para defender su posición y los contraargumentos para responder a los otros roles con los que se enfrentaban que habían ido preparando en las sesiones anteriores. La actividad tuvo tres rondas, en la primera, cada grupo expuso sus argumentos básicos; en la segunda, cada grupo respondió con contraargumentos a sus contrapartes; y, en la tercera, un representante de cada rol respondió a los contraargumentos recibidos defendiendo su posición. Se dio un criterio para apoyar la evaluación de parte de la docente encargada teniendo en cuenta aspectos de coherencia, reconstrucción y estructura argumentativa.

En la sesión del 21 de abril, cuando se integraron al curso los practicantes Sebastián Ardila y Sebastián Bermúdez, se hizo una socialización del parcial escrito que realizaron los estudiantes sobre la identificación de premisa y conclusión de un argumento, y sobre diagramación. En general, a la mayoría de los estudiantes del curso les fue bien en parcial, sin embargo, en la mayoría de parciales hubo distintas formas de diagramar los argumentos y los estudiantes seguían teniendo dudas conceptuales acerca de la tesis, premisas y

conclusión de un argumento. Por esto, nos pareció pertinente hacer una socialización de cada uno de los puntos para aclararles las dudas que todavía tenían. Para esto tuvimos que unificar criterios con la profesora López, pues en clases anteriores explicó de una manera la diagramación de argumentos y nosotros teníamos criterios distintos sobre la diagramación. Por esto decidimos guiarnos con las directrices que da el profesor Miguel de Zubiría sobre la diagramación.

Para el desarrollo de la actividad, les asignamos a los estudiantes un punto del parcial que debían socializar. En primero lugar, se socializaron los puntos de identificación de premisas y conclusión. El estudiante debía pasar al tablero y escribir su respuesta, además, debía argumentar por qué dio esta respuesta y si le parecía que estaba bien o si había tenido dificultades para responder. Luego, los demás estudiantes debían evaluar el trabajo del compañero que había pasado al frente, esto para que la evaluación de cada estudiante fuera conjunta, es decir, por parte de los mismos estudiantes y por parte de nosotros. Nos encargamos de corregir los puntos que tenían mal los estudiantes que pasaron al tablero y de responder las preguntas que tuvieran, haciendo las precisiones conceptuales pertinentes. En segundo lugar, se socializaron los puntos de diagramación de argumentos, la mayoría de estudiantes que pasaron al tablero diagramaban de distintas maneras, pero tenían la idea de cómo hacerlo, por esto solo fue necesario aclarar cómo hacerlo y recomendarles a los estudiantes una manera de diagramar que resulta conveniente. Por último, hicimos una exposición conjunta en la que aclaramos qué son la tesis, premisas y conclusión de un argumento, asimismo, qué tipos de argumentos hay y sus diferencias, hicimos énfasis en los argumentos deductivos e inductivos, pues la mayoría de las dudas eran sobre éstos.

En esta sesión, con la profesora López hicimos una exposición sobre falacias. Explicamos qué es una falacia y mediante ejemplos les presentamos varios tipos de falacias que podían encontrar en los distintos textos argumentativos que trabajaran. Lo que pudimos observar fue que los estudiantes no tenían suficiente claridad sobre los tipos de falacias y por esto constantemente las confundían. Esto se pudo deber a que se les presentaron muchos tipos de falacias y por esto se les dificultaba su aprendizaje. Para esto, y con la intención de que quedara más claro este tema, a los estudiantes se les entregó un ejercicio sobre falacias en

el que debían indicar si los argumentos que se les presentaban eran falacias o no lo eran, y si lo eran, qué tipo de falacia se presentaba en cada caso, argumentando en cada punto por qué habían seleccionado ese tipo de falacia.

Luego del desarrollo del ejercicio, dividimos a los estudiantes en grupos y cada practicante tuvo a cargo un grupo, nos encargamos de resolver dudas sobre los tipos de falacias que les habíamos presentado. Además, hicimos una corrección de los ejercicios en conjunto con los estudiantes, pidiéndoles que nos argumentaran cada punto del ejercicio, esperando que sus compañeros también evaluaran el trabajo de los demás. En esta corrección los estudiantes aclararon sus dudas y unificaron sus respuestas. El desarrollo de esta actividad tuvo como objetivo, también, que los estudiantes se ejercitaran en la identificación de falacias a la hora de revisar los argumentos de los demás grupos para el ejercicio final, a saber, el *Moot court*, y para que revisaran sus propios argumentos y que estos no fueran unas falacias y si lo eran pudieran corregirlos.

Por otro lado, el 5 de mayo Al igual que en la sesión anterior, en esta sesión nos dedicamos a hacerles tutorías a los distintos grupos. Como les indicamos en la sesión pasada, debían traer ya corregidos sus argumentos de acuerdo a las observaciones que les habíamos hecho y haber ampliado los hechos que iban a presentar en sus memoriales. En esta clase esperábamos ya tener listos los argumentos que iban a presentar las distintas partes en el *moot court* y tener terminados los memoriales que se iban a presentar con los hechos más relevantes por cada parte que se iba a defender.

Entonces, en esta sesión nos dedicamos a revisar las correcciones que habían llevado los estudiantes, esperando darle la última revisada al trabajo que habían desarrollado a lo largo del semestre. En algunos casos, se notó que no se realizó un trabajo juicioso, debido a que en esta sesión también tuvimos que hacerles bastantes observaciones tanto de sus argumentos como de los hechos que iban a presentar en su trabajo escrito. En el caso de la retoma del palacio de justicia, los argumentos presentados por el Estado no estaban bien contruidos y usaban una defensa que los perjudicaba. Los argumentos presentados por las víctimas también presentaban bastantes dificultades, pero algunos mostraban el esfuerzo e

investigación a lo largo del semestre. Los hechos presentados por la fiscalía eran bastante pertinentes, además, tuvieron en cuenta las correcciones y observaciones que se les hicieron sobre sus argumentos y los mejoraron, este grupo fue el más destacado en el caso de la retoma del palacio de justicia.

En el caso de la masacre de Bojayá, los argumentos del Estado estaban bien contruidos, pero no representaban una buena defensa, por esto se les tuvo que hacer más observaciones. El trabajo de las victimas estaba un poco más consolidado, aún así, debían ampliar los hechos que iban a presentar, se les recomendó poner casos específicos en la masacre. El trabajo del la fiscalía presentaba muchas dificultades, pues los participantes no habían hecho una buena investigación sobre el caso y sus argumentos no eran muy relevantes, esto era preocupante pues en el *Moot court* la fiscalía es la que se encarga de presentar los hechos en la audiencia. Por último se les pidió que enviaran sus memoriales terminado a la profesora para que ella los pudiera corregir y calificar, con la intención de que en la siguiente sesión se trabajara sobre los memoriales en la parte oral del *Moot court*.

En la sesión del 12 de mayo ya estaba corregidos y calificados los memoriales finales del *Moot court* por parte de la profesora López. La sesión se desarrolló en dos partes, a saber, primero nos encargamos de hacerles los comentarios pertinentes sobre los memoriales a los distintos grupos; segundo, a partir del trabajo de los memoriales hicimos un ejercicio oral en el que los estudiantes debían defender los argumentos de sus memoriales y otros estudiantes debía parafrasear el argumento que se le estaba ofreciendo y hacerle una réplica.

En la parte de los comentarios, como ya habíamos visto, los grupos que menos trabajaron no tuvieron buena nota en sus memoriales, pero los que sí lo habían hecho durante todo el semestre sí. Por parte del caso de la retoma del palacio de justicia, el Estado no tuvo una buena nota, porque los hechos que presentaron no eran pertinentes y se debían extender más, solo uno de sus argumentos estaba bien construido, ya que no tuvieron en cuenta las observaciones que les hicimos. Las victimas mejoraron un poco su trabajo, pero aun así sus argumentos no eran muy relevantes. Destacamos el trabajo que realizo la fiscalía, porque la

mayoría de sus argumentos eran buenos y su reconstrucción de los hechos estuvo muy bien. Por parte de la masacre de Bojayá, el trabajo de la fiscalía no tuvo buena nota, porque los argumentos que presentaron no estaban bien estructurados, presentaban premisas que no estaban relacionadas entre sí y que no sustentaban la tesis que querían defender. El trabajo de las víctimas estuvo mejor que el de la fiscalía, aun así, no fue un trabajo a destacar, pues sus argumentos no eran muy relevantes. El trabajo del Estado, estuvo bien, pero la presentación de los hechos fue muy pobre, sus argumentos estaban bien estructurados, pero en algunos se perdía el hilo conductor pues presentaban muchas razones que posiblemente se habrían podido omitir. Luego de la ronda de comentarios, pasamos a la segunda parte de la sesión sobre el ejercicio oral.

El ejercicio oral se hizo con la intención de evaluar las competencias orales de los estudiantes y de afianzar su expresión oral para el examen final, a saber, el *moot court*. El ejercicio consistía en que un estudiante al azar debía presentar un argumento de su memorial argumentando su postura, mientras que otro estudiante también seleccionado al azar debía parafrasear el argumento que le presentaba su compañero y debía elaborar una réplica a dicho argumento. Nuestra función era de evaluadores, para esto López hizo unas fichas de 2 a 5 y para cada ronda tres de nosotros daban una puntuación al ejercicio oral de cada estudiante, argumentando por qué les habíamos dado esa nota. Esto, con la intención de hacer recomendaciones a los estudiantes a la hora de parafrasear un argumento y de hacer una réplica oral.

Para la preparación final de la dinámica del *Moot court*, el día 19 de mayo se ideó un ejercicio conjunto con la profesora López, en el que, al azar, los estudiantes desde sus roles se enfrentarían a sus pares y se les calificaría con números del dos al cinco, siendo dos insuficiente y cinco excelente, además de una breve apreciación por parte de los jueves (practicantes y profesora López). El ejercicio constaba de dos partes para cada estudiante, por una parte, leía uno de sus argumentos a un par y, por otra, este debía reconstruirlo para luego intentar contra argumentarlo. Esta sesión estimuló bastante a los estudiantes pues varios se enfrentaron ante una situación en la que notaron que no tener nada preparado los dejaría en una mala posición, argumentativamente hablando.

10.4. Ejecución del Moot court

El lunes 23 de mayo finalmente se realizó la primera sesión del *moot court*, actividad que serviría como parcial final y que daría cuenta de los contenidos aprendidos en todo el curso a lo largo del semestre. En esta oportunidad se presentaron los grupos que estaban a cargo del caso de la masacre de Bojayá. Asimismo, estuvieron como jurados los tutores encargados de estos grupos asumiendo el rol de jueces, a saber, Jair Nova, Felipe Urrego y la profesora Mabel López. El ejercicio contó con varias intervenciones por grupo, de manera que cada uno de los estudiantes hablara en algún momento de la actividad. Todo el ejercicio se desarrolló de manera oral y cada persona contó con cinco minutos para su exposición.

Los estudiantes debían haber estudiado los trabajos de todos sus compañeros pues el primer ejercicio era reconstruir tres argumentos de sus contrapartes y formular un contraargumento a cada uno. La segunda ronda fue de réplica, debían seleccionar dos de los contraargumentos que recibieron, reconstruirlos y responderles defendiendo la posición de su rol. En la tercera ronda, de dúplica, se reconstruyeron los contraargumentos que se recibieron en la réplica y, a su vez, se respondió a los mismos. A medida que iba avanzando la sesión los jueces fueron evaluando tanto la reconstrucción como la formulación de los argumentos que cada estudiante iba presentando, después discutieron la evaluación y se formuló un criterio unificado.

Llevando a cabo la misma metodología utilizada en el caso de la masacre de Bojayá, el 26 de mayo se realizó el *Moot court* del caso de la retoma del Palacio de Justicia, pero esta vez teniendo como jueces a los tutores de este caso, a saber, Alejandro Ospina, Sebastián Ardila, Sebastián Bermúdez y con la colaboración de la profesora López. En ambas sesiones se pudo evidenciar el avance general de todos los estudiantes en el semestre, algunos que tenían un nivel muy bajo en habilidades argumentativas evidenciaron un crecimiento en ese aspecto y la presentación final dio cuenta de ello, otros mantuvieron un nivel bastante bueno durante todo el proceso y, finalmente, algunos que tuvieron problemas en la realización de los ejercicios y demás actividades en el semestre también tuvieron

evidencia de ello en esta sesión final. A grandes rasgos fue un proyecto que logró estimular el aprendizaje de la argumentación desde otras perspectivas más prácticas que teóricas.

10.5. Actividades tercer semestre (escritura creativa)

Este apartado constituye el resultado de los esfuerzos de toda la investigación, por ese motivo no quise quitar ninguna sesión, porque aun cuando algunas no fueron muy fructíferas, de igual modo dan cuenta de los resultados de los tres semestres. Pues es fácil evidenciar que aquí se responden a las principales inquietudes que se mencionan a lo largo del texto.

10.5.1. Sesión tres (“Sobre la lectura” en Estanislao Zuleta)

Esta sesión se desarrolló con base en la idea, muy zuletiana, de “hablar con el texto”, de manera que a partir de una serie de preguntas que se suscitaron a raíz de la lectura encaminar la discusión, el docente dejó de lado la explicación magistral de los conceptos principales o las explicaciones a las preguntas, para que de ese modo los estudiantes mismos participaran de forma activa en su aprendizaje.

Se retomó el texto con base en unos conceptos que Zuleta plantea en él, estos se dividen en tres: 1) el camello, se refiere a la capacidad de un lector de “admirar” una cierta postura filosófica o a un autor, es decir, fundamenta sus bases en los conceptos que propone el otro, 2) el león, que se refiere a la capacidad de apartarse de esos fundamentos que se adquieren en la etapa de camello, para poder formular las críticas a las que haya lugar, y 3) el niño, que es la capacidad de crear posturas propias. De manera que estos tres conceptos fueron transversales para poder entender lo propuesto por Zuleta.

Las preguntas que se formularon fueron:

- ¿Por qué dice Zuleta que imponer una lectura es lo mismo que prohibirla?
- ¿No es necesario partir de unos conocimientos previos para leer?
- ¿Si no se puede enseñar a leer porque no se puede enseñar a pensar, se podrá enseñar a aprender?
- ¿Es necesario siempre tener una pregunta antes de leer un texto?
- ¿Cuál es la relación entre un estilo de aprender mísero e interpretar o no el texto?
- ¿Es necesario escribir para saber leer?

- ¿El texto debe interpretarse según el autor o según el lector?
- ¿Si el texto no se entiende es culpa del lector o del autor?
- ¿Se requiere del lector lo mismo (requisitos) para la literatura que para la filosofía?
- ¿Qué se entiende por “código común”?
- ¿Qué vamos a hacer con lo que dice en texto, especialmente para este curso?

Sin entrar en detalles conceptuales, la discusión se centró en desglosar las preguntas, intentando responderlas entre todos los participantes, por ese motivo hubo una participación activa por parte de los estudiantes, y un poco más pasiva por parte del docente y el practicante.

10.5.2. Sesión 4 (“Del leer y el escribir” Nietzsche)

Esta sesión se desarrolló en dos secciones, por un lado se ligaron los planteamientos de Zuleta a los aforismos en Nietzsche, pues en el texto “Sobre la lectura” se desarrolla en buena medida conceptos y problemas desde la postura nietzscheana, por tanto era importante tener la lectura de primera mano de Nietzsche, así las cosas, la primera hora de la clase se destinó a la lectura de las tres páginas que corresponde a éste capítulo del “Zaratustra”. Sin embargo el tiempo no dio para poder pasar de los primeros cinco aforismos, dado que la discusión se centró por ejemplo en: “De todo lo escrito yo amo sólo aquellos que alguien escribe con su sangre. Escribe tú con sangre: y te darás cuenta que la sangre es espíritu”. (Nietzsche, pág. 88).

En dónde se exploró la tesis: sangre equivale a cuerpo, pues aquellos que viven lo que escriben son amables, basando un poco esta afirmación en lo expuesto por Zuleta. Ahora bien si se acepta esa tesis, asimismo hay que aceptar que Nietzsche está haciendo una inversión, un poco a lo Spinoza, de espíritu a cuerpo, de modo que se puede evidenciar un poco ese “vitalismo” que le atribuyen varios especialistas a la obra nietzscheana.

Lo anterior es solamente una muestra de lo que sucedió en la clase, pues a ese mismo aforismo se le adujeron varias tesis (aunque la más aceptada fue esa), esto se realizó con el propósito de explorar junto con los estudiantes diferentes maneras de hacer filosofía que se han visto subsumidas por texto de tipo: reseña, resumen, artículo científico, etc., de modo

que puedan adquirir los elementos principales de esas otras formas de hacer filosofía. Por tal motivo se aspira a que en el desarrollo de las siguientes clases se exploren los diferentes modos de hacer filosofía.

10.5.3. Sesión 5 (“Filosofía y novela: ¿un matrimonio aburrido?”)

Siguiendo el hilo conductor de la estrategia de aprendizaje que se ha planteado, a saber, el autoaprendizaje enfocado en una escuela interestructurante, se planteó la clase con la idea de aprender los diferentes modos de hacer filosofía, de ahí que se retomó un texto de Miguel Martínez en el que se hace alusión a la relación entre filosofía y novela.

En palabras de Martínez, Kundera realiza varias distinciones y delimitaciones conceptuales alrededor de la novela y su relación con la filosofía, de éstas las que más importan para la discusión en la clase fueron: novela pensada y novela filosófica. La primera de ellas se refiere a las novelas en las que se puede hacer reflexiones de carácter teórico o experiencial, sin perder de vista que no son meras construcciones de ideas sino que necesitan de un plano en el que se cuente como tal la historia, es decir, la base en la que se sientan las ideas teóricas o los planteamientos vivenciales, es la estructura de una historia, que representa el ámbito mismo de la novela, los principales representantes de tal tipo de escritura son, para Kundera, Hermann Broch y Robert Musil. Por otra parte la novela filosófica es la puesta en narración de ideas, de manera que la fórmula se invierte, es decir, ya no es la estructura de la historia la base de la novela, sino que es la idea la génesis que guiará al escrito como tal, para Kundera este tipo de escrito no es viable en tanto que no hay una posibilidad de distanciarse de las ideas (que en la novela pensada sí es posible) y como tal la estructura misma de la novela se pierde. Exponentes de este tipo de escritura son Sartre, Voltaire, Russell, etc.

Se intentó asimismo rescatar el papel de la filosofía en relación con la novela, intentando junto con los estudiantes, desarrollar la idea según la cual las sociedades actuales se rigen por las transdisciplinas, pues no es posible que un campo del saber se aísle de los demás de una forma “solipsista” sino que es necesario que confluyan ideas de varias partes.

En la siguiente sección de la clase se desarrolló un taller a partir de una fotografía que se les pidió a los estudiantes, desde la que se realizaría un escrito libre en el que fuera posible identificar el tratamiento o el germen de un problema en algún sentido filosófico. Fue bastante fructífero este ejercicio ya que hubo la posibilidad que los estudiantes ejercitaran su escritura de cuento pensado y cuento filosófico, sin embargo hubo algunos que se quedaron en un plano un poco más demostrativo y mal lograron el ejercicio, no obstante por ser el primero de su tipo que se realiza deja buenas expectativas para los siguientes que se realizarán.

Es de tener en cuenta que este énfasis tiene un doble propósito acordado entre el profesor y el practicante, el primero de ellos es introducir las múltiples formas en las que es posible hacer filosofía, y por qué no, que los estudiantes construyan las suyas propias. Y el segundo que haya una participación activa y autónoma por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en el sentido de que sean capaces de construir y/o identificar por sí mismos un problema vivencial que los permee.

10.5.4. Sesión 6 (“El falso autoestop” Milán Kundera)

En esta sesión se realizó un ejercicio que regularmente hacen los profesores de humanidades entre sí, consiste en que un par (otro profesor) se encarga de realizar un sondeo de las impresiones que tienen los estudiantes con respecto a los ejercicios realizados en clase, por ese motivo el par realizó preguntas como ¿qué fortalezas cree que tiene la clase?, ¿qué debilidades tiene la clase?, ¿qué le ofrece la clase que no puede ofrecerle otra clase?, ¿qué de innovador ha percibido en ella? Con la finalidad que el ejercicio no se malograra por miedo o pena, el profesor titular salió del aula para que el practicante, el par y los estudiantes se quedaran a dar sus impresiones sobre la clase. De lo anterior hay que resaltar varios aspectos, en primer lugar los estudiantes manifestaron unas impresiones que al concepto del practicante son un tanto raras, pues dijeron cosas tales como: “la clase ha permitido fortalecer el aspecto argumentativo” poniéndolo en términos del énfasis como tal de la clase, es de aclarar que por supuesto la clase tiene un componente de argumentación, pero éste no es el eje central de ella, pues al ser estudiantes de primer semestre no tienen las herramientas discursivas y conceptuales para que la argumentación sea rica en términos de

discusión de los puntos centrales de una idea. Más bien la clase tiene la talente de ser propicia para desarrollar problemas vivenciales, ya que los ejercicios propuestos potencian este aspecto.

En segundo lugar se pudo identificar que hubo respuestas convencionales acerca de la clase, esto se pudo deber a dos razones: 1) mi presencia pudo coartar el desarrollo normal del ejercicio, pues podía informarle al profesor sobre las impresiones de la clase y sobre quién dijo qué, lo que podría acarrear dificultades si fuesen impresiones muy negativas (o eso podrían creer los estudiantes) y 2) porque los estudiantes no sabían qué decir. En lo que se pudo percibir la segunda opción fue la que llevo a hubieran respuestas del tipo convencional, pues en la experiencia que he adquirido en las diferentes prácticas realizadas, suele suceder que los estudiantes están a gusto con este tipo de respuestas, pues es lo que se supone “deben decir”, es decir, el criterio bajo el cual realizan sus intervenciones es el de “decir lo que el otro quiere escuchar”. Empero después de algunos minutos de ejercicio se soltaron más y propusieron puntos de vista problemáticos para el desarrollo de la clase.

Esos aspectos negativos o problemáticos, fueron sobre todo de talante coercitiva, ya que una inconformidad que manifestaron fue que la falta de control sobre la asistencia, patentó la inasistencia y el incumplimiento de algunos de los estudiantes. Es decir pidieron que hubiese un mayor control en la asistencia para que el desarrollo de la clase fuera óptimo, sin embargo está petición está en contra vía de los ideales del profesor titular, y sobre todo de la idea de autorregulación que es intrínseca al planteamiento de la clase como interestructurante. En ese orden de ideas parece ser que los estudiantes se sienten a gusto cuando hay sistema de control que los obliga a actuar de determinada manera, este tema se desarrollará con más precisión en el apartado “reunión” que fue en donde se manifestaron esas dinámicas y sus posibles orígenes.

Por otra parte la clase se desarrolló a partir de la lectura “El falso autoestop” de Milan Kundera, en donde en términos generales se narra la historia de una pareja y cómo un simple juego puede acarrear dimensiones negativas, cuando se entra en un devenir

imperceptible, ya que hubo una transformación en un sentido ontológica de la relación entre los dos.

Después de realizar la lectura se procedió a plantear una pregunta transversal que guiara la discusión, a saber ¿cuáles son los conceptos mediante los que Ud. puede identificar el conflicto? De los que se desprendieron:

- Los celos.
- La experiencia (ya que el hombre era mayor que la mujer).
- Pureza (que a los ojos del hombre era importante percibir en la mujer).
- Vergüenza.
- Dualismo: cuerpo-.alma.
- Devenir (ya que en el juego se manifestó un devenir imperceptible).

Que sin entrar en detalles hicieron rica la discusión, aunque cabe aclarar el propósito de este ejercicio no era como tal el de la identificación de conceptos filosóficos, sino que más bien era para dar continuidad con el bloque temático con el que se venía trabajando, es decir, se trabajó puntualmente un ejemplo de novela pensada, en la que intervienen problemas de corte filosófico, sin que haya un desarrollo conceptual por parte del escritor.

10.5.5. Sesión 7 (retoma de los ejercicios con imágenes)

Hay que aclarar que en esta sesión no asistió el practicante (por motivos familiares), pero que sin embargo fue planeada con su colaboración. La idea que se quería desarrollar, era potenciar la capacidad de los estudiantes de plantear problemas a partir de situaciones diarias que les llamara la atención, por ese motivo se les pidió que en el transcurso de la semana, tomaran fotos de las vivencias que más los marcaran, para desarrollar ideas (de forma libre) entorno a lo que se podía evidenciar en la imagen.

10.5.6. Sesión 8 (criterios de evaluación)

En esta sesión se pretendía realizar varias cosas, por una parte hacer una retroalimentación a los estudiantes de los ejercicios realizados hasta el momento, identificando en cada uno de ellos un eje temático transversal que fuera el germen de un problema vivencial, de ahí que tanto profesor como practicante se pusiera a la tarea de leer concienzudamente cada uno de los ejercicios de los estudiantes, retomando cada uno de los puntos comunes e identificando asimismo una bibliografía tentativa para cada uno de ellos. Aquello se realizó y se subieron los libros correspondientes a una carpeta en el drive de la clase. Por otro lado se pretendía realizar en conjunto una serie de criterios bajo los que fuera posible ofrecer una calificación a los ejercicios realizados, pues las dinámicas de la universidad así lo exigen, de manera que con vista en el aspecto curricular principal de la clase (interestructuración) se iban a plantear los criterios de evaluación entre todos (estudiantes-profesor-practicante).

Sin embargo no fue posible realizar los ejercicios de manera óptima ya que solamente fueron dos estudiantes a clase, siendo que es un grupo de ocho, aun así se realizó la clase conforme se había previsto, discriminando a los demás en el proceso evaluativo, ya que era imperioso establecer las calificaciones y el que no hubiesen ido les quitó la posibilidad de participar.

En gran medida las dos horas de clase se destinaron para la discusión de los criterios bajo los que se calificaría, a grandes rasgos quedaron dos criterios generales que abarcan unos específicos:

1. Responsabilidad:
 - Retroalimentación
 - Participación oral y escrita
 - Asistencia
 - Cumplimiento de las actividades

2. Temáticas que discurren dentro de la clase:

- Pensamiento crítico
- Explorar otra forma de ver el mundo
- Transformación de sí mismo
- Auto-interpretación e interpretación:
 - 1) Transformación de la mirada sobre sí mismo
 - 2) Interpretación del mundo
 - 3) Exploración de otras formas de hacer filosofía
 - 4) Explotar la imaginación

Hay que hacer varios comentarios sobre lo anterior, para establecer el primer criterio hubo una puja conceptual entre los estudiantes y el profesor, ya que éste estaba en contra de calificar de algún modo la asistencia, porque no fue un preacuerdo establecido entre los estudiantes y el profesor, además que es un sistema que controla la participación, lo que va en contra vía de unos criterios pedagógicos que se habían establecido para la clase (estos son la independencia o *autonomía* de los estudiantes y el componente autoestructurante que está de fondo en una escuela contemporánea, hay que aclarar que este criterio se debe a que el profesor plantea la clase a partir de un aprendizaje basado en problemas, que según Zubiría es un tipo de escuela contemporánea y por tanto heteroestructurante). La razón por la que se aceptó este criterio de evaluación, es que tiene un enlace directo con la retroalimentación, ya que si bien es posible realizarla en línea, utilizando medios electrónicos, la clase en sí no es virtual, por lo que es necesario un mínimo de asistencia para hacer posible el correcto desarrollo de la misma.

Esta divergencia de criterios ya había sido manifestada en una discusión entre profesor y practicante, en la que se aducían argumentos similares al anterior, sin embargo se puede añadir, que como la clase es interestructurante, tiene un componente heteroestructurante, pues es la conjunción de éste con el componente autoestructurante, es decir, aunque el estudiante tiene la *potestad* de su aprendizaje, asimismo el profesor tiene la *potestad* de llevar a buen término la consecución de la clase.

De igual modo tanto la participación (oral y escrita) y la realización de las actividades, son necesarias ya que la secuenciación de la clase así lo requiere. Por otra parte el segundo apartado de criterios para la evaluación se establecieron a partir de los objetivos de la clase.

10.5.7. Reunión

Esta experiencia la incluyo porque fue muy valiosa, y en términos de Peraza (2007) “La sistematización es el resultado de un proceso colectivo de diálogo y reflexión que permite socializar conocimientos y experiencias, y validar, con la comunidad con la cual se es acompañado, los saberes aprendidos” (p.179) de modo que si la excluía, estaría yendo en contravía de los supuestos de los que parte la tesis.

En esta reunión se compartió las percepciones sobre las clases en la carrera, por ello hubo participación de algunos docentes de diferentes materias y de los practicantes. Uno de los ejes comunes que se pudo evidenciar, que es transversal a muchas de las materias, es la intención de promover la *autonomía* en los estudiantes, que en todos los casos se mal logró, debido a que los estudiantes no tomaban una participación consciente en la clase, a veces iban, a veces incumplían con los ejercicios propuestos, no leían, etc., esto se puede deber a dos factores. Primero ya que los estudiantes son en su mayoría de primeros semestres llegan con muchos vicios desde el colegio, vicios como la necesidad de vigilancia para que realicen las actividades, o incluso solamente la asistencia. Segundo que este tipo de materias se convierten en una suerte de “islas” y que no tienen un apoyo por parte de las demás, en otras palabras, los ejercicios de tipo autoestructurante quedan aislados porque las demás materias siguen estando dentro de las lógicas de escuela tradicional.

Otro punto que se puso de manifiesto es que la metodología que se ha empleado en nuestra clase (LEA) ha sido enriquecedora pues potencia la participación activa en clase, nuestros estudiantes siempre están poniendo de manifiesto sus puntos de vista, posibles vías interpretativas o incluso contraargumentaciones a las temáticas desarrolladas en clase. Por ello este tipo de metodología es útil si se quiere una participación activa de los estudiantes dentro del desarrollo de la clase.

Se evidenció que la planeación conjunta entre practicante y profesor antes y después de la clase ha sido de vital importancia, pues permite tener unos ejes comunes en cuanto a desarrollo de la clase, objetivos, temáticas a desarrollar, percepciones del desarrollo, etc., sin embargo no en todas las practicas se ha venido realizando este ejercicio, más bien se reduce a unas pocas.

Puntualmente desde la clase LEA I se planteó la necesidad de no tomar nota, pero sí evaluar, pues tomar nota responde a unas exigencias burocráticas de la universidad, mas no es uno de los objetivos de la carrera, pues la idea es que los estudiantes adquieran un cierto conocimiento. Este conocimiento se ha visto que históricamente no se adquiere cuando los alumnos estudian con miras a esa nota, piénsese en el caso de las instituciones de educación media, en donde se pasan varios años adquiriendo un sinfín de saberes pero que a grandes rasgos se pierden, cuando salimos de ellas no recordamos casi nada de lo que vimos. Según lo que se pudo argumentar, este fenómeno tiene su origen en la no interiorización de los saberes, pues cuando un saber de verdad se interioriza, puede decirse, no se pierde. Se cree que estudiar para recibir una nota es uno de los factores clave que permiten que este fenómeno suceda. Y por tanto hay que evaluar, no calificar.

Adyacente a lo anterior está el objetivo final del curso, a saber, plantear y desarrollar un problema vivencial desde la filosofía, pues como ya se dijo, el que el estudiante esté permeado por el saber a tratar, le permitirá conservar ese saber y no desecharlo como suele suceder en muchas de las clases que se ofertan.

Por último es importante que las prácticas inicien desde la primera semana de semestre, pues por la diferencia de inicio de semestres entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad El Bosque, no ha sido posible. La Universidad Pedagógica Nacional exige que los estudiantes que estén realizando sus prácticas tengan en vigencia el ARL para prevenir riesgos profesionales, esto es claramente necesario, pero debido a que los estudiantes de El Bosque inician semestre antes, la inmersión pedagógica se hace a destiempo, lo que no

permite que la práctica se realice correctamente. Por lo tanto uno de los aspectos a mejorar el siguiente semestre es que sea posible adquirir el ARL antes del inicio de semestre, para de ese modo poder realizar bien la práctica.

10.5.8. Sesión 10 (planteamiento del problema)

Con vista en que fueron pocos los estudiantes que plantearon el problema, como también que los que lo plantearon tenían muchos problemas de forma, coherencia, correspondencia y claridad. Se planteó la clase para que en la primera media hora se planeara o se reformulara el problema, para cumplir con ese propósito se tomaron casi la primera hora, todavía así la siguiente parte de la clase se planteó como se tenía previsto, a saber rotar el problema entre los estudiantes para que intentaran identificar en el texto de su compañero:

- ¿Qué conceptos son fundamentales en el texto?
- ¿Cuáles son problemáticos? ¿por qué?
- ¿Se entiende el problema?

Lo que motivo a plantear la clase de ese modo fue el que en todos los textos formulados (los de los estudiantes que lo hicieron en las fechas correctas) no había coherencia entre párrafos, no se entendía bien el problema al que apuntaban, tenían problemas de forma y tomaban conceptos sin hacer explícito su uso o a qué se referían con ellos.

Para la parte final se retomó uno de los escritos para hacer visibles los problemas comunes, se señalaron los ya mencionados, como problemas con las tildes diacríticas e incluso con a quién iba dirigido el texto, la clase, etc., que si bien son cosas mínimas, no estaban presentes en ninguno de los textos. Lo que se pudo percibir con el desarrollo de la clase fue que el que algunos estudiantes no hubieran planteado los textos en las fechas establecidas, coartó el correcto desarrollo de la clase, en el sentido que si lo hubiesen hecho todos, no hubiera sido necesario dedicar mucho tiempo a plantear en sus palabras el problema, porque estaría mucho más meditado. Asimismo eso conllevó a que la retroalimentación hacia los que sí habían realizado el ejercicio se redujera a una breve explicación de los

problemas comunes, que hubiera podido representar un mayor avance si por ejemplo se le mostrara puntualmente a cada uno de ellos qué debían mejorar, qué debían quitar, autores útiles para la discusión, etc.

10.5.9. Sesión 11 (lectura de autores y taller)

En vista de que los estudiantes no le dedicaron el suficiente tiempo y esfuerzo a elaborar su problema, se llevaron a clase lecturas personalizadas para que las leyeran en la primera parte de la clase, al ser diversos los temas a tratar, se dividieron los ejes temáticos entre profesor y practicante, con el fin de darles un mayor apoyo a los estudiantes con temas conocidos. Los temas fueron:

- El amor, que solamente está planteado como un eje temático, pero que todavía no se ha delimitado como un problema. Hay que aclarar que este estudiante (a concepto del practicante) es el que mejor interpretó el propósito del curso, sus alcances y metas, y que por ello es la muestra representativa que demuestra la efectividad del proceso en culminación. El texto base a trabajar es “Elogio del amor” de Badiou (Juan Roncancio).
- El hombre como un producto de la sociedad actual, que ya está delimitado conceptualmente como un problema. Su texto base es “El hombre *light*” de Enrique Rojas (Javier Rueda).
- La preocupación por el papel social de la filosofía en Colombia, campos de acción de éste, bastante bien explorado, puede deberse a que por un lado parece no ser un problema vivencial como tal, más bien es un problema filosófico (ahí podría haber una cuestión problemática, porque la clase estaría perdiendo una gran parte de su sentido). Y por otro que este problema fue planteado por un estudiante de semestres más avanzados, y que por tanto tiene un mayor bagaje filosófico, que le permite plantear más fácilmente cuestiones de esta índole. Tiene varios textos base (Estefan Kling)

- La relación hegemónica del hombre hacia la naturaleza, que está todavía en proceso de construcción, porque su delimitación conceptual es confusa. Su texto base es *Ética demostrada según el orden geométrico* de Spinoza, que si bien es un texto complejísimo conceptualmente, que requiere de un bagaje filosófico mayor, se sugirió porque de ahí se pueden extraer ideas sin necesidad de rastrear el proceso argumentativo que llevo a ellas, por ejemplo solamente leyendo el apéndice de la primera parte de Dios, donde se evidencia el carácter naturalista de la concepción de Dios en este autor (Jorge Luna).
- Algo sobre metafísica pero que no me acuerdo (David Ramírez)
- Por último dos de los estudiantes no tienen todavía sus problemas listos Camilo Quevedo y Gustavo Romero,

En la última parte de la clase se les pidió a los estudiantes que resolvieran un taller con base en la información leída. Éste se planteó para que tuvieran una guía de lectura que les permitiera poner de manifiesto su postura interpretativa frente al texto, de modo que les fuera posible identificar cómo les ayudaba la lectura al planteamiento de sus problemas.

10.5.10. Sesión 12

Esta sesión se dedicó a que los estudiantes realizaran una breve exposición de su problema, esto basándose en los siguientes criterios:

- Por qué llegó a ese problema
- Qué avances ha hecho, lecturas, replanteamientos, críticas, etc.
- A partir de ahí cuéntenos por qué es pertinente explorar ese problema y no otro (puede argumentar desde su experiencia como desde la filosofía, ojalá sea desde las dos), trate de convencernos.

La exposición de estos problemas inició con la intervención de Javier Rueda a propósito del problema “el hombre como un producto de la sociedad actual”, en ese sentido el profesor y el practicante realizaron preguntas con el fin de acotar conceptualmente el problema, así como para evidenciar la influencia de las lecturas en la maduración del mismo. Este

ejercicio se le realizó a la mayor parte de los estudiantes (a los que el tiempo se los permitió), para tratar de que los planteamientos fueras menos confusos.

10.5.11. Sesión 13

Esta sesión se dedicó a realizar unas tutorías personalizadas, divididas en tiempos de 15 minutos en las que se revisaron los planteamientos de problema de cada uno de los estudiantes, pues la entrega final estaba destinada para el 16/11/16. Allí se les hicieron algunas preguntas con el fin de que los conceptos fueran más precisos y el problema se acotara.

10.5.12. Sesión 14

En vista de que esta era la última sesión se dividió la clase en dos partes, la primera de exposición de los productos finales (planteamiento del problema y texto libre en el que se desarrollara ese problema) y la segunda de cierre del curso mediante preguntas sobre las impresiones que dejó el curso en cada uno de los estudiantes.

Los productos finales fueron dos, por un lado un texto escrito en el que se planteará un problema, su posible solución y bibliografía tentativa (esto con el fin de que en lo posible estos planteamientos de problema constituyeran a futuro las tesis de cada uno de los estudiantes), texto que es un tanto más académico con respecto al otro producto, pues estaba escrito a modo de ensayo y debía cumplir con los parámetros regulares que se piden en los textos académicos. El otro producto consistía en un texto libre, ya fuera de tipo audio-visual, dibujo, cuento, poema, diálogo, etc. (se denomina a estos productos como “textos” en el sentido de la interpretación textualista del mundo) que debía corresponder al planteamiento del problema.

Para la evaluación de los productos finales se tuvo en cuenta:

- Claridad conceptual.
- Exposición.

- Respuesta a la pregunta (que no es responder a la problemática planteada, sino que es una pregunta que se formuló en sobre algún punto dudoso, o discutible de la presentación).
- Concordancia texto libre y escrito.

Y se le añadieron los siguientes criterios, para tener un ponderado general del último corte:

- Autoevaluación.
- Entregas previas (pues era importante visualizar el trabajo empleado para realizar el texto, ya que algunos de los estudiantes no entregaron ningún avance).

Entrevistas

Se emplearon preguntas abiertas-situacionales, de modo que fuera posible obtener información subjetiva, esto con respecto a los planteamientos que hicimos en la sección “Metodología”.

- ¿Qué impresiones les dejó el curso? A lo que respondieron:
 - Camilo Quevedo: de la mitad del curso para acá hubo una mayor conexión temática que permitió un correcto desarrollo del problema, mientras que la otra mitad se redujo a la realización de algunos ejercicios, que aunque interesantes, inconexos.
 - David Ramírez: La falta de calificación permitió que nos soltáramos más en clase.
 - Estefan Kling: La libertad que se nos dio en clase permitió que los temas se interiorizaran más, ya que daba gusto abordarlos.
 - Juan Roncancio: Me gustó desde el inicio tomar la batuta de la clase, y por ello aprendí.
 - Estefan Kling: La relación entre literatura y filosofía me gustó, pues a veces la filosofía se vuelve un tanto excluyente. Por eso me parece ahora que leer por ejemplo a Cortázar es provechoso.

- Jorge Luna: plantear las problemáticas desde una perspectiva vivencial fue importante.
- ¿Aprendieron algo?
 - Juan Roncancio: A soltar la pluma
 - Camilo Quevedo: Uno puede aprender a leer y a escribir solo (esto con respecto a que la clase es LEA), pero compartir opiniones ayuda a fortalecer la argumentación oral.
 - Estefan Kling: Hubo profundidad de temas.
 - Gustavo Romero: Había libertad para escribir.
 - Javier Rueda: La palabra tiene poder pero hay que tener cuidado (esto pensando en la escritura nietzscheana).
 - Jorge Luna: Que no hay que tener preconceptos para leer.
 - David Ramírez: Que se puede escribir desde un problema propio.
- ¿Qué aspectos negativos percibió de la clase?
 - Camilo Quevedo: Las últimas clases fueron demasiado rápidas.
 - Javier Rueda: Al principio la clase era más suave y al final hubo un choque porque se puso más dura.
 - Camilo Quevedo: Se le habría podido dedicar más tiempo a compartir los textos de cada uno (de los problemas).
 - Juan Roncancio: El asistente entorpecía la clase.

Ahora bien teniendo en cuenta las tres habilidades que planteamos desarrollar, 1) mejoramiento en la dicción (macro y micro-estructura), 2) mejoramiento o desarrollo de la argumentación propia (macro-estructura), y 3) desarrollo de habilidades básicas en gramática (micro-estructura), podemos ver que los estudiantes percibieron un mejoramiento, dadas sus respuestas. Es importante señalar la complejidad de identificar objetivamente el desarrollo de esas habilidades, dado que el análisis de los textos producidos por los estudiantes se daría de manera subjetiva, ¿por qué? Porque los criterios

de análisis se reducirían a las impresiones que yo obtuve o que el profesor a cargo obtuvo, por ello decidí que los mismo estudiantes en su *autonomía* dieran cuenta de su proceso, percepciones, y avances percibidos.

Bibliografía

- Aranguren Peraza, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195. Recuperado en 13 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&tlng=es.
- Adoumieh Coconas, N. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *SAPIENS*, 14(1), 23-40. Recuperado en 25 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152013000100003&lng=es&tlng=es.
- Arciniegas, M. M. (2014). *Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía infantil de Unipanamericana*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Badiou, A. (s.f.). *Elogio del amor* (Alejandro Arozamena, trad). flammariion (obra original s. f.).
- Caballero, D. S. (22 de 02 de 2015). Rebelión contra la 'dictadura' de las notas en clase. *El Diario*. Recuperado de El Diario: http://www.eldiario.es/sociedad/fin-notas-clase_0_358714359.html.
- Círculo de Lectores, (1993). *Gran Enciclopedia Ilustrada Círculo* (Vol. 6, p. 1733-2080), Bogotá, Colombia: Printer Latinoamericana.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Di Giorgi, L. H. y Bejarano, Á. R. (08 de 2015). Programa Lea I. *Programa Lea I*. Bogotá, Colombia.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gossain, J. (28 de 02 de 2014). ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? *El tiempo*.

Recuperado de El tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>

Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje*.

Hernández, G. *El Aprendizaje Basado en Problemas*. En el texto: (Hernández, 2007).
Bibliografía: Hernández, G. (2007). *El Aprendizaje Basado en Problemas*. En: M. Zubiría, ed., *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*, 1st ed. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, pp.87-118.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodologías de Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Klafki, W. (1991), Sobre la Relación entre Didáctica y Metódica, (Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, volumen 5, p. 85-108. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../14741>

Kundera, M. (2000). *El libro de los amores ridículos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Leontini, G. d. (s.f.). *Encomio a Helena*. Perú: Curso de Argumentación Jurídica.

Martínez, M. Á. (2010). Filosofía y novela: ¿un matrimonio aburrido? las novelas filosóficas desde Milán Kundera. *XLVII Congreso de Filosofía Joven*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://congresos.um.es/filosofiajoven/filosofiajoven2010/schedConf/presentations>.

Nietzsche, F. (s.f.). *Así Habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.

Not, L. (1983). *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pensieri, G. d. (1997). *Giardino dei Pensieri*. Recuperado el 28 de 10 de 2015, de Giardino dei Pensieri: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/clasificacion-1.htm#FICHA N. 1.1>

Rojas, E. (2000). *El hombre light*. Buenos Aires: Planeta.

Samper, M. d. (2007). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Colombia: FIPC.

Semana. (26 de 12 de 1994). Obtenido de Semana: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/un-colegio-notas-ni-tareas/24424-3>

Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.

Washington, D. (Dirección). (2007). *El Gran Debate* [Película].

Weston, A. (1998). *Las Claves de la Argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Obtenido de Ministerio de Educación:
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf